



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO CARMO CARVALHO MADUREIRO

A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM A ESCRITA DO GÊNERO
MONOGRAFIA

FORTALEZA

2024

MARIA DO CARMO CARVALHO MADUREIRO

A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM A ESCRITA DO GÊNERO
MONOGRAFIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M159r Madureiro, Maria do Carmo Carvalho.
A relação de estudantes de graduação com a escrita do gênero monografia / Maria do Carmo Carvalho
Madureiro. – 2024.
153 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.
1. Relação com o saber. 2. Escrita acadêmica. 3. Gênero monografia. I. Título.

CDD 370

A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM A ESCRITA DO GÊNERO
MONOGRAFIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Aprovada em: 29 / 07 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Escrever um TCC, em qualquer nível educacional, é sempre um trabalho intenso. Nesse percurso, entendi, ao escrever minha tese, tratar-se também de um processo de autoconhecimento, revelador de vulnerabilidade e potencialidade. Por tudo isso, precisei da ajuda de muitas pessoas. No entanto, escrevi sobre a escrita e aprendi que cada gênero textual tem um objetivo próprio. Assim, este tópico de agradecimentos, pelo menos para mim, digamos, se constitui em um tipo de gênero e, entre suas regras, não me autoriza a divagar o quanto eu gostaria: dos diferentes autores dos quais me apropriei à gentil atenção dos técnicos em educação do programa de pós-graduação da FACED. Então, para honrar a sofisticação do discurso, agradeço àqueles que estiveram comigo de forma mais tenaz.

Primeiro, e talvez o mais importante, expressei minha gratidão e admiração ao meu orientador. Quem passou pelo processo de escrever uma tese, muitas vezes, sentiu empatia pelas palavras de Chaplin: “mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura”. Messias Dieb reúne as duas qualidades sem deixar a desejar em nenhuma.

Em segundo, ao meu marido, Esequias Rodrigues, a quem tive a sorte de ter ao meu lado afetivamente nessa trajetória, ele, sem dúvida, é um dos mais críticos leitores dos esboços do meu trabalho.

Em terceiro, aos meus amigos, que fique agora registrado o quanto são importantes na minha vida: Dina, Jânio, Marcelo, Célia, Costa, Cristiane, Joelma, Elisete, Marizete. Igualmente digo a Larissa e Edilmar, representando aqui os amigos e colegas que a UFC e o Grafi me deram durante essa jornada acadêmica.

Agradeço à minha família, meus irmãos, irmãs e sobrinhos. Em especial, ao meu pai Antônio José Madureiro, *in memoriam*, que lutou para ser um grande homem e ser o melhor pai que eu poderia ter. E à minha mãe, uma mulher de inteligência intangível ao letramento acadêmico, mas cuja perspicácia me ensina a (re)escrever minha história de vida sempre com algum novo sentido.

Agradeço aos colegas da UFPI-CAFS, em especial à profa Dra. Edmilsa pela acolhida de sempre, aos coordenadores do curso de pedagogia durante o meu afastamento: Profa. Dra. Carla Andrea, Prof. Dr. Geraldo do Nascimento e Profa. Dra. Vicelma Sousa.

Não posso deixar de lembrar e agradecer imensamente às minhas professoras da FAEC/UECE que me mostraram o caminho da pós-graduação e acreditaram em mim, são elas:

Profa. Dra. Lia Pinheiro e Profa. Dra. Regina Coele. Como também ao Prof. Dr. Luís Távora que me acolheu no curso do Mestrado em Educação na FACED/UFC.

Ao reconhecer que a produção científica também necessita de bases materiais para se efetivar, agradeço às instituições que contribuíram nesses termos para este trabalho: FUNCAP pelo apoio financeiro em alguns momentos deste curso e à UFPI por permitir meu afastamento durante o doutorado.

À banca examinadora: Não a deixamos por último sem intenção, assim como o orientador foi o primeiro nesta lista. Se depois desse percurso formativo vou poder usufruir das prerrogativas do meu título, é porque o produto científico que construímos foi avaliado e socialmente validado por um conjunto de cientistas que, se valendo do seu saber reconhecido socialmente, julgaram o nosso pertinente. A todos, muito obrigada pela dedicação e presença: Profa. Dra. Adriana Limaverde, Prof. Dr. Júlio Araújo, Prof. Dr. Benedito Bezerra, Prof. Dr. Mirtiel Frankson e Prof. Dr. Luís Carlos.

Dedico ao meu pai (*in memoriam*)
por todo o amor que tenho por ele.

Às mulheres da minha família, cuja coragem
perspicaz incentiva-me.

Aos meus sobrinhos(as),
que não lhes faltem coragem para seguirem em
busca da felicidade.

Apareça,
Respire,
Faça o seu melhor,
Seja gentil,
Aprenda,
Repita.
(Congdon, s.d.)¹

¹ Tradução minha para “Show up, breathe, do you best, be kind, learn, repeat.” Lisa Congdon.

RESUMO

A universidade é uma instituição onde o ensino e a pesquisa são mediados por textos de vários gêneros. Nesse sentido, o domínio dos letramentos acadêmicos pelo estudante universitário é condição de pertencimento e construção de identidade no âmbito dela. Nos cursos de graduação, a entrada dos estudantes marca o início de um processo complexo em termos de aprendizagem em sua relação com o saber próprio da comunidade acadêmica, cujo ápice vai ocorrer no fechamento dessa trajetória por meio do temido Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse contexto, analiso, no presente trabalho, a relação com o saber escrever de estudantes de graduação de Pedagogia com a escrita do gênero monografia como TCC. Para isso, realizo uma pesquisa qualitativa, norteadas pelos fundamentos teóricos da abordagem da “relação com” o saber de Charlot (2000). Construo os dados empíricos por meio de *balanço do saber* e de entrevistas com estudantes concluintes do supracitado curso em uma instituição de ensino superior público. Analiso os dados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016) e da construção de *Tipos Ideais* de relação com o saber escrever (Charlot, 2000), os quais representam as principais tendências acerca de como os estudantes constroem essa relação. Por conseguinte, identifico os seguintes *tipos ideais*: apropriação sobre a escrita, identificação com a escrita e imperativo da escrita. Em seguida, associo esses tipos ou tendências dominantes na relação com a escrita dos estudantes com as dimensões: epistêmica, identitária e social. Dessa maneira, a elaboração subjetiva dos *tipos ideais* foi construída ao identificarmos os móveis, representações e sentidos demonstrados pelos estudantes ao se relacionarem com a escrita da monografia, bem como, constatei a predominância da escrita como objeto de aprendizagem e, em menor relevância, o tipo ideal imperativo da escrita.

Palavras-chave: relação com o saber; escrita acadêmica; gênero monografia.

ABSTRACT

Teaching and research at the university are mediated by texts of various genres. Mastery of academic literacy by university students is an essential condition for belonging and identity building within this environment. Admission to undergraduate courses marks the beginning of a complex learning process related to the academic community's own knowledge. The culmination of this trajectory is the undergraduate thesis (TCC, in its abbreviation in Portuguese). In this work, I analyze the relationship between individuals and the writing of their monograph as TCC, through qualitative research, guided by the theoretical foundations of "relationship with knowledge" approach by Charlot (2000). Empirical data were elaborated through knowledge assessments and interviews with students completing an undergraduate course in Pedagogy at a public university. The data was studied through Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiazzi, 2016) and the construction of Ideal Types (Charlot, 2000) of relationships with writing skills, which represent the main trends in how students build this relationship. I identify the following ideal types: writing appropriation, identification with writing and writing imperative. Next, I associate these dominant types or tendencies in students' relationships with writing to the epistemic, identity and social dimensions. In this way, the subjective elaboration of ideal types was elaborated by identifying the motives, representations and meanings demonstrated by the students when relating to the writing of their monographs and I found the predominance of writing as an object of learning and, to a lesser extent, the imperative ideal type of writing.

Keywords: relationship with knowledge; academic writing; monograph genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis da Educação e do Ensino no Brasil	28
Quadro 2 – Quantidade de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia matriculados nos componentes de TCC1 e TCC2 no período 2023.1.....	47
Quadro 3 – Especificações dos componentes curriculares destinados à elaboração do TCC.....	48
Quadro 4 – Quantitativo de participantes por etapa da pesquisa e vínculo acadêmico do período em que participaram deste estudo.....	72
Quadro 5 – Modelo de planilha para digitação dos dados dos <i>Balanços</i>	72
Quadro 6 – Apresentação dos tipos ideais de relação com o saber escrever os Trabalhos de Conclusão de Curso.....	76
Quadro 7 – Aproximações entre os participantes dos <i>Balanços do Saber</i> e o <i>tipo ideal</i> de relação com o saber escrever os Trabalhos de Conclusão de Curso.....	77
Quadro 8 – Demonstrativo das unidades construídas e analisadas.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CEALE	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
CEP	Comitê de Ética
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DE	Didática da Escrita
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCOL	Educação, Sociedade e Coletividades Locais
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEL	Novos Estudos do Letramento
PID	Programa de Iniciação à Docência
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	23
2.1	A educação, a escola e os letramentos.....	23
2.2	A relação com o saber e os letramentos.....	34
3	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
3.1	O local e o campo da pesquisa empírica.....	44
3.2	O Trabalho de Conclusão de Curso no currículo do curso de pedagogia da UFC.....	46
3.3	Abordagem e o tipo de pesquisa.....	50
3.4	Questões éticas da pesquisa.....	54
3.5	Os caminhos e as escolhas da pesquisa de campo.....	55
3.6	As técnicas utilizadas: observação, balanço do saber e entrevista.....	63
3.7	A construção dos dados da pesquisa.....	67
3.8	A análise dos dados empíricos: a “ <i>relação com</i> ” e o “ <i>tipo ideal</i> ”.....	73
3.9	Os <i>Balances do Saber</i> e a construção metodológica dos tipos ideais de relação com o saber escrever	75
3.10	A análise das entrevistas e a confirmação dos tipos ideais.....	79
4	AS TENDÊNCIAS DOMINANTES NA RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O SABER ESCREVER A MONOGRAFIA.....	82
4.1	Tipo Ideal 1 – Apropriação sobre a escrita: o desejo.....	82
4.2	Tipo Ideal 2 – Identificação na Escrita: o sentido e a celebração.....	93
4.3	Tipo Ideal 3 – Imperativo da escrita: a imposição.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
5.1	Principais resultados.....	114
5.2	Implicações da pesquisa.....	117
5.3	Sugestões de continuidade da pesquisa.....	119
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita são habilidades imprescindíveis aos estudantes universitários. Tendo em vista que a universidade é uma instituição com infraestrutura comunicativa mediada por textos de todos os tipos, a comunidade acadêmica, conseqüentemente, atribui à aprendizagem da escrita de gêneros textuais acadêmicos uma condição indispensável para a construção de identidade e de pertencimento a essa comunidade (Bazerman, 2018). Considerando esses aspectos, a entrada do estudante na vida universitária é um processo complexo, em termos de aprendizagem, pois envolve mudanças importantes em sua relação com o saber e, conseqüentemente, em sua relação com a escrita acadêmica como parte de uma relação mais ampla: a relação com o aprender (Charlot, 2000).

Os móveis, as representações e o sentido são, portanto, conceitos presentes na abordagem da relação com o saber. Por móveis, Charlot (2000) explica que dizem respeito àquilo que me mobiliza para a atividade, para a ação. Aprender é uma ação, um movimento interno que exige mobilizar-se, ou seja, um móbil, uma razão para agir. O indivíduo só aprende quando se mobiliza para aprender. As representações, ou seja, a importância e o valor que o sujeito atribui a essa aprendizagem, nesse contexto, se refere às opiniões e atitudes (Barré de Miniac, 2015) manifestadas pelo sujeito acerca das relações com o aprender e com o saber. Posto isso, o que nos move é o sentido que atribuímos à ação, assim, aprender é uma ação de sentido.

Ao problematizar a aprendizagem da escrita acadêmica, muito se discute sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à aprendizagem da escrita ao ingressar em um curso de nível superior, ou seja, sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico desses estudantes (Carlino, 2017). Em particular, nos cursos de licenciatura², as dificuldades em relação ao desempenho dos estudantes são, muitas vezes, relacionadas às suas origens social, econômica e cultural. Esses condicionantes não são determinantes, porém alguns dados devem ser considerados. Em relação ao perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura, Gatti (2010), em levantamento utilizando os dados dos questionários socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), identificou que eles são oriundos de famílias com pais sem nenhuma escolaridade (11%) ou que cursaram até a 4ª série (46,5%). A autora conclui inferindo, portanto, que a origem social dos estudantes repercute em sua “*bagagem cultural*”, embora esta não seja determinante para definir o caminho a ser trilhado por eles, porém

² Os cursos de graduação no Brasil são divididos em dois tipos: Bacharelado e Licenciatura.

apresenta consequências em face da permanência dos estudantes na universidade. Não poderia escrever esta tese ausente dessa constatação, por ter sido essa a minha realidade social. Ao recordar lembranças da minha trajetória escolar e acadêmica, procuro compreender o caminho por mim trilhado até este curso de doutoramento, sendo filha de pai e mãe que não tiveram acesso à escolaridade, o que me mobilizou para estudar? Quais atitudes e opiniões estiveram presentes no caminho trilhado até aqui? Quais os sentidos em face da educação que fui construindo na interação com meus pais?

Iniciei minha vida escolar em uma escola na zona rural, em um povoado pequeno, castigado pela poeira e pela ausência de chuva. Já adolescente, estudei em escola pública na zona urbana, cursei uma Licenciatura no turno da noite em uma Universidade Pública no interior do estado do Ceará (distante da minha casa 65 km), em um *campus* sem estrutura física e Assistência estudantil precária, portanto, fui estudante trabalhadora em quase todo o curso, com exceção do último ano. Em momento posterior, no curso do mestrado, encontrei a Assistência Estudantil e, então, me dediquei ao curso de forma integral e foi também no momento que vivi a essência de uma universidade. Entre bibliotecas, eventos, publicações, cursos de extensão, construí um sentido para estudar apesar dos condicionantes sociais adversos que se apresentaram desde o início de minha inserção na escola, o que não foi diferente naquele momento.

Na construção do caminho para o curso do doutoramento, encontrei uma entrevista de Bernard Charlot (2016), em que este falava sobre as contradições de aprender na escola e refletia sobre a relação dos jovens dos meios populares com o saber escolar. Para o autor, a permanência dos jovens da escola é uma questão que perpassa pelo sentido que atribuem ao saber ensinado pela escola. Para tanto, os condicionantes sociais e pedagógicas também são observados, tendo em vista que o sentido é produzido na relação que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000).

Ao avançar nessa compreensão, deparei-me com Magda Soares e seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*³, publicado, inicialmente, em 1986, porém com discussão atual. A autora tem sido uma expoente nos estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, com inúmeras pesquisas e publicações reconhecidas nacional e internacionalmente relevantes para a consolidação desse campo de estudo no País. Como docente da Universidade Federal de Minas Gerais, fundou, em 1999, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), um órgão complementar à Faculdade de Educação dessa mesma instituição. Uma

³ SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 3ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1986.

pesquisadora exímia que colocou como primeira atribuição do CEALE: “promover, orientar, realizar e publicar estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas à alfabetização, à leitura e à escrita”⁴. Com essa intencionalidade, o referido órgão se consolidou nacionalmente, tendo como Diretora Emérita a própria fundadora.

No livro supracitado de Soares (2013, p. 59), encontro posicionamento que dialoga com esses condicionantes. A autora faz uma crítica em relação ao acesso à leitura e à escrita e coloca em evidência os condicionantes sociais, econômicos e culturais ao refletir sobre a alfabetização, a leitura e a escrita. Para ela, “embora se ensine a ler e a escrever, dificulta-se, até impossibilita-se, o acesso à leitura: onde estão as bibliotecas escolares e públicas? Onde estão as livrarias? Onde está o livro a preço acessível?”. Desse modo, é inegável que conhecer a origem e a posição social dos estudantes contribui para o entendimento das questões que envolvem o sucesso ou insucesso escolar.

No entanto, limitar o desempenho dos estudantes a esses dois aspectos não é suficiente para explicar a singularidade do homem e o conjunto de relações por ele constituídas socialmente (Soares, 1986; Charlot, 2009). Ditas essas questões iniciais sobre os letramentos, bem como ressaltados alguns condicionantes que atuam nesse processo, a seguir, identifico o prisma analítico para o qual apontou este estudo, ou seja, caminho pela perspectiva de que o determinismo das teorias reprodutivistas, tão saliente nos anos de 1970, tem sido amplamente rechaçado por considerar que o sujeito é sempre capaz de alterar a sua realidade pela ação intencional, independentemente de sua origem e posição social (Charlot, 2000; 2001; 2012).

Assim, dentre as inúmeras perspectivas de análise dos letramentos, elejo a perspectiva *educacional* ou *pedagógica*, a qual corresponde a investigar “as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo⁵, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita [...] e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2013, p. 39). Essa opção conduz a pesquisa para a observação dos processos pedagógicos e didáticos que ocorrem no interior dos programas curriculares de ensino. Além disso, ela me permite ampliar o olhar analítico para outras perspectivas, ou seja, por sua complexidade, não dá para falar de formação humana e, portanto, de aprendizagem dissociadamente de aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, linguísticos, didáticos, entre outros.

⁴ Fonte: Regimento Interno do Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Regimento%20Ceale.pdf> Acesso em: 19 out. 2024.

⁵Sobre esse termo “alfabetismo”, consultar o glossário do Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/indicador-nacional-de-alfabetismo-funcional> Acesso em: 19 out. 2024.

Nesse percurso, a apropriação da escrita é entendida como uma prática social consciente, cujas etapas de produção são previsíveis e planejadas (Lea; Street, 2014). Assim, a situação da comunicação, os objetivos, o leitor a quem se destina, o papel do autor e os meios de circulação são considerados como antecedentes “do que escrever e como escrever”. Por se tratar de um processo dinâmico e complexo, segue-se a esses antecedentes a possibilidade de mais duas etapas. A primeira é que, durante a escrita, é possível “mudar de ideia e voltar atrás, desmanchar, corrigir, deslocar trechos, cortar ou acrescentar informações”, enquanto a segunda versa sobre a possibilidade de se “retomar o texto, com o objetivo de analisar sua adequação às condições de produção. Essa retomada leva o escritor a rever e a reescrever o texto antes de apresentá-lo a seu leitor” (Frade; Val; Bregunci, 2014, s/p). Portanto, “aprender a escrita”, enquanto símbolo e código, é um processo diferente, mas não excludente de “*aprender a escrever*”.

Isso se justifica porque a prática da escrita envolve, também, a construção de argumentos situados, atendendo às características de um determinado gênero, dentro de um contexto, com um sentido para quem escreve e, por isso, com a intencionalidade do autor frente a sua percepção acerca do leitor a quem se destina o texto. Nesse sentido, quando confrontados com a necessidade de *construir argumentos situados*, os estudantes são tomados, por vezes, de susto e ansiedade na medida que precisam “se familiarizar com o mundo de conhecimento contido nos textos existentes e encontrar a forma de representar esse conhecimento, respeitá-lo, usá-lo para seus próprios fins e, talvez, ter algo a dizer sobre ele” (Bazerman, 2015, p. 208).

Esse posicionamento do autor acerca da aprendizagem da escrita no contexto da universidade pode ser relacionado ao que Carlino (2017) designa por *alfabetização acadêmica*⁶.

Assinala o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, assim como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Designa também o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de suas formas de raciocínio instituídas através de certas convenções de discurso. (Carlino, 2017, p. 17).

De acordo com a passagem acima, há, no contexto universitário, uma cultura discursiva e também disciplinar específica que se coloca em face daquele que nela ingressa por meio das relações de poder e identidade. A autora se refere à apropriação do conjunto de práticas de letramento inerentes ao contexto universitário e às áreas do conhecimento de cada curso.

⁶ A escolha do tradutor pela expressão “alfabetização acadêmica” nos leva a crer que foi essa a tradução mais literal da obra original, tendo em vista que a publicação principal se deu em língua espanhola.

Desse modo, ao apropriar-se dessas práticas, os estudantes demonstram pertencimento e participação nessa comunidade científica e profissional.

Ao abordar esse conceito, a autora evidencia que as especificidades do ensino superior requerem que o aprender a ler e escrever sejam um processo contínuo de aprendizagem, posto que seja uma *cultura* complexa com diferentes tipos de textos, temas, objetivos, destinatários, reflexões e contextos (Carlino, 2017). Por se tratar de uma cultura complexa, exige do estudante um aprendizado contínuo acerca do ler e escrever, pois o indivíduo depara-se com uma diversidade de temas e de gêneros com características próprias da cultura universitária, como o artigo científico, o ensaio, a monografia e o projeto de pesquisa. Assim sendo, os estudantes precisam, com o auxílio de seus professores, compreender esse complexo ambiente cultural da universidade, bem como se apropriar das ferramentas de participação e comunicação que os levem ao sentimento de pertença a essa ambiência (Bazerman, 2005; 2018).

Essa problemática também fez parte da minha trajetória de estudante enquanto aluna do curso de pedagogia e, posteriormente, na posição de professora universitária, ambas em instituições públicas. Na condição de estudante, minha passagem do ensino médio para o ensino superior foi acompanhada por uma reorientação dos modos de construir pertencimento aos ambientes escolar e acadêmico. Na universidade, fui desafiada a construir discurso consistente para dialogar com os membros da comunidade acadêmica por meio da escrita de diversos gêneros textuais. Anos depois, na condição de docente, lecionando para estudantes recém-ingressos em cursos de licenciatura, observei que as dificuldades dos estudantes em relação à apropriação dos modos de uso da escrita acadêmico-científica se referem basicamente à construção de um discurso fundamentado em um posicionamento mais crítico em relação aos temas estudados e em uma comunicação mais adequada às exigências da comunidade acadêmica. Além disso, convivendo com os meus pares, encontrei percepção semelhante no que concerne ao período final da formação dos estudantes, em especial, no momento da realização da monografia como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Corroborando essa percepção, um conjunto de autores me ajuda a olhar de modo mais apurado para a situação desses estudantes quando evidenciam que suas capacidades parecem limitadas em relação às *habilidades de leitura e escrita* (Rojo, 2009; Santos, 2013; Fischer A., 2010), configurando-se, em distintos períodos dos cursos, como uma *não familiaridade* com os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014). Nesse sentido, percebo que essa não familiaridade dos estudantes universitários com os letramentos acadêmicos, apontada

pelos autores, tem se firmado como um tema recorrente no âmbito da pesquisa educacional e nos estudos do letramento. Isso se justifica, muitas vezes, pelo desconforto acadêmico causado pela entrada do estudante na universidade sem o domínio das práticas de escrita, mesmo após longos anos de escolaridade básica. Questionamento recente, do qual tive acesso, demonstra tal situação: “Como estudantes de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?” (Rojo, 2009, p. 35).

Ao aprofundar os estudos acerca desse tema, percebo que estou diante de um entendimento equivocado sobre a apropriação das práticas de escrita, pois aponta para o fato de que há uma percepção generalizada acerca do estudante, o qual, ao concluir as etapas de escolaridade da Educação Básica, deve apresentar-se pronto para ingressar em um curso de nível superior e expressar capacidades sobre o ‘saber escrever’. Esse fato se deve à pressuposição de que deveria ter havido uma aprendizagem anteriormente adquirida pelo discente acerca do sistema alfabético e do desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura e escrita. Porém, ao se tornarem estudantes universitários, eles apresentam dificuldades ao serem desafiados quanto ao desenvolvimento de formas de pertencimento a uma nova comunidade de práticas sociais por meio da escrita, como: argumentar e construir identidades profissionais, comunicar-se com seus pares, demarcar posição social (Bazerman, 2018).

No entanto, essas dificuldades são inerentes ao contexto e à situação, embora nem sempre tenham sido entendidas dessa forma. Por muito tempo, a possibilidade de compreensão mais aceita falava da questão do *déficit* e dizia que a origem e a posição social dos indivíduos influenciavam diretamente no seu sucesso ou fracasso escolar. Para uma nova interpretação dessa situação, a origem e a posição social dos estudantes não são desprezadas, mas o foco se transfere para a sociologia do indivíduo, para a subjetividade e para as práticas e os eventos de letramentos situados em um contexto social.

Atualmente, diante da consolidação dos estudos sobre a alfabetização e o letramento, e também em face das contribuições dos Novos Estudos do Letramento, essa questão incorporou novos entendimentos. Desse modo, a aprendizagem da escrita dos gêneros acadêmicos corresponde a *práticas sociais situadas*, as quais pertencem ao ambiente acadêmico universitário, assim, somente ao adentrar no ensino superior, em um curso de graduação, é que o estudante terá contato com essas práticas.

Tais dificuldades, por sua vez, não podem ser consideradas como incapacidades dos estudantes em relação à aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Isso pode se justificar, por exemplo, no fato de que as convenções que regulam a escrita acadêmica, muitas vezes, não

são apresentadas pelos professores de forma transparente para os estudantes, como afirma Lillis (1999). Essa autora denomina esse tipo de ocorrência como *prática institucional do mistério*, o que remete igualmente ao que Street (2009; 2010) denomina como sendo *aspectos ocultos do letramento*. Ainda segundo Lillis (1999), as práticas privilegiadas de letramento não são ensinadas a quem ainda não as conhece e vão, como já salientei, além dos aspectos técnicos e linguísticos da organização dos gêneros acadêmicos.

Dialogando com essa autora, Fiad (2014, p. 363) afirma que “os professores esperam que os estudantes saibam dessas convenções que não lhes são explicitadas”. Nesse sentido, as pesquisas de Lillis (1999) mostram evidências dessas práticas e apontam indícios de como lidar com esse processo de marginalização e exclusão. Nas palavras da autora: “para começarmos a abordar essa marginalização, precisamos saber mais sobre como ela acontece. [...] como acontece este processo de marginalização e exclusão”⁷. Portanto, o enfrentamento a esses posicionamentos identitários, pedagógicos e didáticos tem início com a necessidade de compreender os processos de apropriação da escrita nos diferentes níveis do ensino escolar e acadêmico.

No meu entendimento, trata-se de compreender a apropriação dos letramentos acadêmicos em termos de *processos*, em outras palavras, corresponde a construir uma relação com a escrita, mediada pelos docentes, em que os estudantes constroem sentidos sobre a escrita, bem como sobre sua aprendizagem e seus usos (Barré-De Miniac, 2002). Em outros termos, a apropriação dos aspectos misteriosos, mencionados por Lillis (1999), não se dá de forma homogênea ou linear, sendo, portanto, determinante observar a relação que os discentes estabelecem com o saber escrever enquanto indivíduos singulares.

Nas últimas décadas, pesquisadores portugueses concentraram suas pesquisas no contexto escolar, focalizando a Didática da Escrita, e construíram importantes contribuições capazes de orientar seus princípios norteadores (Cardoso *et al.*, 2018). Essas pesquisas foram direcionadas para compreender diferentes dimensões em relação à escrita, a qual é vista como “uma competência em que se entrelaçam muitas outras” (Cardoso; Pereira, 2014, p. 31). Assim sendo, tais estudos consideram que há uma complexidade na relação dos estudantes de diferentes níveis com a escrita, dada sua natureza social, plural e sempre situada.

Para além de um componente da instituição escolar, usado como simples objeto e instrumento de ensino e avaliação, a escrita possui inúmeras possibilidades que ultrapassam os

⁷ Tradução nossa para: “In order to begin to address such marginalization, we need to know more about how it happens. [...] how this process of marginalization and exclusion happens.” (Lillis, 1999, p. 132)

muros da escola. Nessa mesma perspectiva, as autoras Pereira e Graça (2014), ao pesquisarem as concepções de escrita entre os estudantes de universidades europeias, em diferentes níveis e áreas, embora tenham utilizado uma amostra não estratificada (não representativa), as autoras Pereira e Graça (2014) construíram, por meio dos dados, uma reflexão sobre a presença da escrita nas instituições de ensino superior em Portugal. Como resultado, essas autoras também identificaram a escrita como objeto de reflexão, discussão e promoção de ações principalmente nas áreas de Humanidades, Ciências Sociais e Formação de Professores. Quanto à ativação das operações do processo de escrita, elas não encontraram diferenças significativas entre as áreas, pois os estudantes demonstraram conhecer a escrita enquanto processo dinâmico, envolvendo planificação, textualização e revisão, e reconheceram a importância da contribuição do *feedback* dos professores para melhorarem seus textos.

Some-se a isso o estudo recente de Sousa (2020) sobre *habitus escritural* de estudantes do curso de pedagogia de uma IES pública do Nordeste brasileiro. O autor identificou que a incorporação do *habitus* de escrita ocorre por meio das interações sociais em dois contextos, na família e na escola, ou seja, as experiências vividas anteriores à entrada do estudante na universidade são evidenciadas como protagonistas na consolidação de *habitus* escriturais. As reflexões do autor avançam em registrar de modo considerável a trajetória de escrita dos participantes por meio de memoriais de formação e, após isso, Sousa (2020) veio a questionar o papel das instituições ao incorporar (ou não) essas experiências anteriores dos estudantes. Nas palavras desse pesquisador, “existe um *habitus* escritural incorporado pelos agentes nas interações e experiências anteriores ao seu ingresso na universidade, o que nem sempre é considerado por essa instituição, como agência formadora”. Essa constatação me leva adiante em minhas inquietações de pesquisa sobre a escrita no contexto universitário e soma esforços na justificativa e relevância do tema aqui pesquisado.

Diante desse panorama, a pesquisa aqui empreendida segue perspectiva de investigação semelhante, qual seja: estudar **a relação com o saber escrever** de estudantes concluintes do curso de pedagogia no contexto de produção do gênero monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A motivação inicial desta pesquisa toma como contexto a minha experiência como professora de uma Instituição Pública de Ensino Superior, desenvolvendo o papel de orientadora de atividades de TCC ao perceber fragilidades na relação dos discentes com a escrita acadêmica. Portanto, tomo como foco da investigação a atividade dos estudantes enquanto escritores de textos acadêmicos, sem, no entanto, focar em suas

carências, mas nos aspectos positivos e nas qualidades que emergem na relação dos estudantes com o saber escrever.

Essa perspectiva para estudar a “*relação com*” o saber escrever dos discentes tem sua origem nos estudos realizados por Bernard Charlot (2000). Esse autor fornece uma base conceitual por meio da qual pude compreender que o sujeito é relação, é desejo; e o desejo impulsiona, mobilizando-o para a atividade. Assim, a atividade tem um sentido para o sujeito, tem um valor que lhe é atribuído, valor este que é situado em um tempo. Logo, “é porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (Charlot, 2000, p. 82).

Nesse sentido, entendo que aprender a escrever na universidade é uma ação de sentido e depende da relação que o sujeito estabelece com os outros (professores, estudantes, comunidade acadêmica), com o mundo (instituição, demandas burocráticas da universidade) e consigo mesmo (sua relação com a escrita, gêneros textuais, orais etc.). Partindo desse entendimento e dessa perspectiva teórica de Charlot (2000), encontro em Barré-De Miniac (2015) a compreensão de que a aquisição da escrita não é definitiva por razões diversas, tanto porque existem muitos fatores envolvidos, como questões de competência, dificuldades de adaptação a novas tarefas, assim como tensões de diversas origens, sejam psicológicas, sociais e ou culturais. Nesse sentido, a noção de relação com a escrita, elaborada pela autora, é extraordinariamente complexa e trata prioritariamente do sentido que um sujeito atribui às atividades de escrita que ele realiza.

Partindo dessa noção da **relação com a escrita**, e por me identificar com as questões inerentes à apropriação da escrita acadêmica, problematizo as fragilidades que os estudantes do curso de pedagogia apresentam quando são solicitados a produzirem uma monografia como TCC para a obtenção do diploma. Não considero que tais fragilidades sejam simplesmente fruto de uma incapacidade dos estudantes em cumprirem tal tarefa, mas indícios de uma relação com a escrita que, ao longo do curso, pode ter sido construída na perspectiva das *práticas institucionais do mistério* de que fala Lillis (1999) ou de algo equivalente quando se trata de *aspectos ocultos do letramento*, como se refere Street (2009; 2010). Diante disso, constitui-se, portanto, como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: Como tem se caracterizado a relação com o saber escrever de estudantes concludentes do curso de pedagogia no contexto de produção do gênero monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

São questões específicas fundantes: Como se apresentam os móbeis que impulsionam os estudantes durante a atividade de escrita no gênero monografia como TCC?

Quais opiniões e atitudes a respeito dessa atividade de escrita são apresentadas pelos estudantes? Quais sentidos os estudantes atribuem a essa atividade de escrita? Dessas questões, elaboro como **objetivo geral** analisar a relação com o saber escrever de estudantes concludentes do curso de pedagogia no contexto de produção do gênero monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os **objetivos específicos** apontam para a análise dos móveis que impulsionam e sustentam os estudantes durante a atividade de escrita *do/no* gênero monografia como TCC, a descrição de opiniões e atitudes dos estudantes a respeito dessa atividade na representação deles sobre a escrita acadêmica e a compreensão sobre os sentidos que os discentes atribuem à atividade de escrita no gênero monografia como TCC.

É importante definir os termos assumidos nesta tese sobre o conceito de monografia e diferenciá-lo do Trabalho de Conclusão de Curso. Para Inácio Filho (1995), a monografia é muito comum no contexto universitário. A origem etimológica da palavra vem do latim *mónos* (um só) e *graphein* (escrever), os quais juntos significam *escrever sobre um só tema*. Desse modo, muitos cursos a exigem como um Trabalho de Conclusão de Curso.

Podemos caracterizar a monografia como uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas.” (Inácio Filho, 1995, p. 79)

Dessa maneira, muitos cursos exigem monografias como trabalhos de conclusão de curso. As dissertações de mestrado e teses de doutoramento também são trabalhos monográficos. (Inácio Filho, 1995, p. 78)

Seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação, a monografia é muito comum, fazendo parte do cotidiano dos cursos. O que difere a monografia do curso de graduação em relação às dissertações e teses é o grau de aprofundamento do tema estudado, pois a monografia é realizada como Trabalho de Conclusão de Curso, nos cursos de graduação, sendo um estudo que se caracteriza por ser “menos complexo, cuja pesquisa se desenvolve a respeito de determinado tema e não requer muito aprofundamento ou ineditismo” (Athayde, 2022, p. 17). Nos cursos de mestrado, os trabalhos monográficos denominados de dissertação exigem “maior aprofundamento, sem que se exija ineditismo, mas a busca por uma nova perspectiva do tema abordado”. E, por fim, a tese de doutoramento se trata de uma “monografia mais complexa, que deve apresentar originalidade, ineditismo, argumentação consistente e contribuições à área de conhecimento em estudo, a fim de possibilitar o avanço dela” (Athayde, 2022, p. 17).

Assim, na escrita do texto monográfico, o pesquisador escreve sobre um único tema e objetiva a obtenção de um título acadêmico. Complementam essa definição as palavras mais recentes de Athayde (2022, p. 16):

Monografia é o produto final de uma pesquisa que precisa ser entregue uma banca examinadora para a obtenção de um título acadêmico. Após ser analisada e aprovada pelos responsáveis, o estudante recebe o título pretendido, que pode ser de graduação, mestrado ou doutorado.

Diante dessas definições, trato neste texto da escrita da monografia, sendo esta o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, o qual é realizado ao término do curso de graduação para obtenção de um título, seja de licenciado ou bacharel, portanto, minha discussão aqui segue o entendimento de que a monografia é um gênero da esfera de comunicação acadêmica.

A organização retórica da presente tese de doutorado se constitui para além desta Introdução. Assim, a seguir, apresento o polo teórico da pesquisa, por meio do qual abordo a educação escolar em face da constituição de um discurso pautado na compreensão da escrita como prática social e na sociologia do sujeito ao explicar sobre o movimento de aprender para constituir-se com base nos fundamentos da relação com o saber (Charlot, 2000). Mais adiante, discuto sobre os processos que envolvem a aprendizagem da escrita e seus usos na universidade, sendo possível compreender que aprender a ler e a escrever são práticas sociais situadas. Em seguida, no polo técnico da pesquisa, o qual corresponde a como foi feita a pesquisa empírica, explico as escolhas metodológicas acerca do tipo de pesquisa, abordagem utilizada e os instrumentos aplicados na construção dos dados, além disso, mostro as questões éticas empregadas ao abordar os participantes. Nesse capítulo, também discorro sobre o campo da pesquisa e as etapas de construção dos dados que resultaram na construção dos *Tipos Ideais* de relação com o saber escrever o Trabalho de Conclusão de Curso, a saber: apropriação sobre a escrita, identificação na escrita e imposição da escrita, seguido da descrição dos elementos que os compõem. Por fim, o capítulo das considerações finais da pesquisa foi composto por um resumo dos resultados, pelas implicações para uma melhor compreensão da relação que os estudantes estabelecem com a escrita da monografia no contexto dos cursos de graduação e pelas sugestões de continuidade da pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

O percurso de educação do indivíduo que pretende caminhar pela escolarização formal corresponde à aprendizagem da escrita em diferentes dimensões. Ao institucionalizar a educação, a legislação referente ao ensino no Brasil criou dois níveis de ensino, ambos representam momentos de rupturas epistemológicas em que colocam os estudantes em uma situação de “*relação com*” o saber e com o *aprender a escrever*. O primeiro momento corresponde à Educação Básica e envolve a consciência da oralidade e a inserção do indivíduo na cultura do escrito; o segundo momento coincide com a entrada nos cursos de Graduação (ensino superior) e diz respeito principalmente à meta aprendizagem dos gêneros textuais acadêmicos (Brasil, 1996).

Este estudo propõe discutir esses dois momentos de rupturas epistemológicas presentes no processo de escolarização do indivíduo. Em um primeiro momento, discuti sobre as formas de educação e a institucionalização do ensino por meio da escola. Entendo que essa é a instituição social onde o indivíduo inicia seu processo de aprendizagem pedagógica/didática dos letramentos, e, em seguida, discuti a relação com o saber escrever que o indivíduo constrói no contexto acadêmico em nível superior.

2.1 A educação, a escola e os letramentos

O objetivo deste tópico não é justificar as dificuldades de escrita do TCC (no ensino superior), sendo isso tratado na etapa anterior de escolarização (Educação Básica), mas demonstrar que as fragilidades de ambos os percursos escolares são inerentes à prática social da escrita e dos letramentos. Desse modo, perceber a escrita do trabalho de conclusão de um curso como uma prática social permite àqueles que o fazem refletir sobre as minúcias que se apresentam no ensino dos letramentos e que, por isso, precisa ser ensinado; ademais, ele está inserido em um contexto de relações sociais e ideológicas. Por tudo isso, seguimos à compreensão desse tema pela via dos pilares principais que o sustenta, qual seja, a educação e a escola.

O homem, do ponto de vista antropológico, é uma criatura inacabada e imperfeita. Desde o momento do seu nascimento, ele passa por um percurso de aprendizagem para adentrar a condição humana – em que *é submetido à obrigação de aprender para ser, para constituir-se e educar-se* por meio de um conjunto de relações, interações e processos (Charlot, 2000). Com

base nesse entendimento, *constituir-se* enquanto homem singular e social é um movimento que envolve aprender a viver com os outros e apropriar-se do mundo. Assim, *aprender para ser* e *constituir-se* um ‘ser social’ é um processo complexo que ocorre desde o nascimento da criança, por meio da relação com os outros, seja com os membros da família, ou nos espaços sociais, tais como igrejas, escolas, associações etc.

Em um mundo produzido historicamente pela espécie humana, a educação do homem inexistente sob formas padronizadas. Não há forma única, não existe um modelo educativo melhor ou inferior, não há um único lugar, nem mesmo uma única prática educativa (Brandão, 2005). Em cada sociedade, diante das especificidades únicas de cada grupo social, há situações e formas de educação que atendem às necessidades de formação que se deseja, seja para formar pescadores, guerreiros ou burocratas. Por exemplo: em grupos de pescadores, guerreiros e burocratas, há prioridades de aprendizagens diferentes de acordo com as necessidades individuais de cada grupo social.

Em diferentes situações e sob diversas formas, produz-se o que é chamado de educação. Assim, cada sociedade, ou grupo social, possui em seu cotidiano práticas sociais e situações humanas envolvendo *educações* diferentes, ambas igualmente relevantes frente às necessidades individuais de cada grupo e que propiciam *constituir-se* enquanto *ser homem, um ser social* e singular. Posso enumerar muitas formas de educação, a exemplo de formal e informal, as quais acontecem em *‘todos os cantos do mundo’*, desde o ambiente familiar e comunitário. São, por exemplo, as relações interpessoais de parentes mais velhos com os mais novos (mãe e filha, tio e sobrinho) e também a relação entre não parentes, quais sejam, artesão-aprendiz, sacerdote-iniciado dentre outros (Brandão, 2005). Logo, há, nessas relações, práticas sociais em que tipos distintos de conhecimentos históricos e culturais são repassados de geração em geração e contribuem para o desenvolvimento dos grupos sociais e da humanidade.

Com isso, a educação informal, realizada por meio de práticas sociais diversas, permitiu ao homem *constituir-se* por meio das relações que estabelece em um ambiente culturalmente organizado, de tal maneira que, mesmo em sociedades primitivas, este desenvolveu a necessidade de produzir hierarquias sociais. Assim, todos aprendem para serem ‘adultos’, e alguns aprendem para serem ‘pastores’, outros para serem ‘caçadores’, ‘burocratas’ etc. Há, nessa esteira, uma distribuição desigual do aprender e do ensinar que reforça as diferenças entre ‘mestre’ e ‘operário’, gerando hierarquia de saber entre os homens. Portanto, “aos poucos, acontece com a educação o que aconteceu com todas as práticas sociais [...] sobre as quais um dia surge um interesse político de controle” (Brandão, 2005, p. 33).

Esse é um traço imprescindível das sociedades modernas: a hierarquia entre os homens e o controle social sobre as formas de conhecimento. Os passos seguintes do controle político sobre as práticas educativas ocuparam-se em definir o que cada homem deve aprender, ou seja, ‘o que ensinar’ e a ‘quem ensinar’. Nesse contexto, o homem, desde o momento do seu nascimento, está em interação contínua com o meio ambiente culturalmente organizado, constituindo-se e tornando-se único ao educar-se. Em outras palavras, “os seres humanos tornam seus os conhecimentos e formas culturais do grupo social ao qual pertencem” por meio de um processo de incorporação e assimilação ativa do sujeito, ou seja, reconstrói, reelabora e apropria-se do conhecimento que foi historicamente construído e culturalmente organizado pela sociedade (Coll *et al* 2000, p. 13). Desse modo, entendo que cada indivíduo, de posse das suas capacidades individuais e por meio da relação que estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000), incorpora os conhecimentos culturais do grupo social ao qual pertence, sendo esse um processo educativo singular, único e irrepetível em qualquer momento ou situação.

Estamos diante de um movimento de aprender para constituir-se, composto de um triplo processo de “*hominização*”, *singularização e socialização* (Charlot, 2000, p. 53), sendo esse processo definitivamente complexo, longo e inacabado, que faculta ao homem “tornar-se, por si mesmo”, e adentrar à condição humana por meio da educação.

No que diz respeito a esse triplo processo, a “*hominização*” significa que, ao aprender, o homem se torna humanizado, ou seja, se diferencia dos outros seres da natureza, torna-se singular e único. Nas palavras de Charlot (2000, p. 53): “tornar-se um exemplar único de homem”; sendo homem e exemplar único, precisa, ainda, tornar-se membro de uma comunidade, socializar-se, pertencer a um lugar e nele ser sujeito. Portanto, para que esse triplo processo se produza, os grupos sociais e seus membros se utilizam de instrumentos, quais sejam: todas as formas de educação e todas as práticas educativas ocorridas na família, na escola e extraescolares (Coll *et al.*, 2000).

Cabe aqui mencionar o saudoso Paulo Freire cujo engajamento político, intelectual e ideológico ocorreu pela via dos processos de humanização daqueles que fazem a educação. Freire (2005) traz para o cenário educacional uma base sólida para repensar a linguagem, de tal modo que é possível encontrar em sua obra uma abordagem inovadora acerca dos “letramentos” e do ser humano. Tal qual Charlot (2000), o autor Freire (2005) concebe o ser humano como inacabado, portanto, um sujeito em construção, como, também, ambos convergem na mesma compreensão quanto à exclusão e humanização. Com esse entendimento,

trago a educação institucionalizada para refletir sobre o processo de “hominização” e as relações de saber construídas nesse contexto⁸.

A educação escolar possui características próprias, constituindo-se de um tipo especial de atividade educativa que, dentre as muitas atribuições escolares, está a ideia de que juntamente às demais práticas educativas, contribui para a função de “ajudar os estudantes a assimilarem determinadas formas ou saberes culturais” (Coll *et al*, 2000, p. 13), essenciais para a socialização e convívio social. Portanto, a partir desse entendimento, a família deixa de ser o único lugar de educação da criança, e a Escola, por tamanha relevância social, passa a conduzir o ensino dos conhecimentos culturais sofisticados. Para isso, foi necessário eleger e utilizar uma forma padrão para suas atividades educativas.

Nesse contexto, as práticas educativas, tanto familiares como escolares e extraescolares, possuem níveis de apropriação e assimilação diferentes. Ou seja, as práticas educativas familiares são assimiladas por meio da observação direta entre as famílias e parentes e, assim, os jovens e crianças, em fase de desenvolvimento, aprendem por meio da observação e do convívio com os mais velhos e com as demais pessoas mais experientes, seja para aprender um ofício laborioso ou tarefas peculiares próprias do grupo a que pertencem. Por outro lado, ao se tratar de conhecimentos culturais sofisticados, a exemplo de aritmética, astrologia, filosofia, a assimilação depende de um conjunto de atividades elaboradas e planejadas com pretensões bem definidas e que “dificilmente seriam assimilados sem a participação de uma ajuda específica” (Coll *et al.*, 2000, p. 13). Em consequência desse contexto e da necessidade de assimilação dos conhecimentos culturalmente sofisticados, a ajuda específica, a que se referem Coll *et al* (2000), se produz nas instituições formais de ensino grafocêntricas, ou seja, provém da/na escola, um local onde – na nossa sociedade – acontece a primeira etapa da educação escolar, controlada socialmente e que adquiriu, historicamente, centralidade e relevância social na transmissão dos conhecimentos.

No contexto brasileiro, a Educação Nacional possui diretrizes promulgadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 (LDB), que organiza o funcionamento e a estrutura das instituições, como também estabelece e executa as políticas públicas educacionais em regime de colaboração entre municípios, estados, União e Distrito Federal. O regime de colaboração é extensivo ao financiamento, à gestão e às responsabilidades quanto à Educação Básica obrigatória e gratuita. Essa lei foi resultado de um longo processo

⁸ Caberia aqui falar sobre inúmeros educadores e autores da literatura, da filosofia, da sociologia, das artes, e da história, porém me limito a mencionar Paulo Freire e sua contribuição ao pensar os processos de *hominização*.

histórico de reivindicações em torno de uma proposta de renovação da educação, impulsionada por intelectuais e educadores comprometidos com a reconstrução educacional no país, Fóruns de Educação Popular, Movimentos Sociais etc.

Para exemplificar o papel histórico dos intelectuais nesse processo, é válido mencionar a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado no ano de 1932, o qual reverbera até os dias atuais. Nas primeiras linhas do documento, os autores apresentam a importância a ser atribuída à educação pelo Estado brasileiro, ao mencionar que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (Azevedo, 2010, p. 33). Por tal centralidade da educação, em face dos demais problemas nacionais, é que ela logicamente tende a ser mencionada na legislação nacional como um dever e um compromisso do Estado, com a participação da Família e em cooperação com as demais instituições sociais.

Atualmente, o cenário não é diferente, de modo que não é difícil encontrar posicionamento crítico de pesquisadores, intelectuais e legisladores, em relação à ausência de prioridade nacional para com as políticas de acesso à educação no Brasil, em todos os níveis de ensino. Tal realidade é denunciada pelos índices de evasão, disparidade entre idade-série, desistência, crianças e jovens em idade escolar fora da escola etc. Esse contexto é um reflexo das condições de acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino, em especial quando me refiro à Educação Básica. Ao mesmo tempo, ganham notoriedade as condições inexistentes de permanência no ensino superior, desigualdade social e econômica do País⁹.

Em relação às etapas da educação formal, a LDB traz a seguinte organização: a primeira etapa da Educação Básica, a qual corresponde à Educação Infantil a ser ofertada em creches e pré-escolas para as crianças de até 05 anos, e, na continuidade, aos 6 anos de idade; o ensino fundamental, que corresponde a 09 anos; e, posteriormente, o ensino médio, que equivale a 03 anos de estudo. As etapas seguintes de ensino – o acesso é por mérito e corresponde ao ensino superior – são a graduação e a pós-graduação, conforme demonstrado no quadro a seguir.

⁹ A questão suscitada por esse tema não é aprofundada neste capítulo, embora suas relevâncias sejam inquestionáveis para os estudos do letramento na esfera acadêmica.

Quadro 1 – Níveis da educação e do ensino no Brasil

Etapas da Educação Nacional	Nível	Duração/Especificações
Educação Básica (obrigatória e gratuita)	pré-escola (Educação infantil)	Até 5 anos de idade;
	ensino fundamental	duração de 9 anos; do 1º ao 9º ano
	ensino médio	duração de 3 anos; do 1º ao 3º ano
Ensino superior	graduação	Bacharelado Licenciatura Tecnológico
	pós-graduação	Mestrado Doutorado Especialização Aperfeiçoamento E outros

Fonte: Carneiro (2015).

O quadro acima traz a organização atual da educação nacional em dois grandes eixos: primeiro, a etapa da Educação Básica, atualmente, no Brasil, é obrigatória e gratuita; em seguida, a etapa do ensino superior, cujo acesso se dá por meio do ENEM. Interessa, nesse momento, entender o ensino escolar. Sobre essa instituição, o livro *“Cuidado, Escola!”* menciona que a escola é um mundo à parte fechado e protegido, separado da vida, com conteúdos estranhos, sem utilidade imediata para os estudantes, um lugar desligado de sua realidade (Harper, 1987)¹⁰. Observo, nessa obra, um entendimento que perdurou por muito tempo no centro da perspectiva tradicional da escola, ou seja, de que esta desconhece o mundo do qual vinham as crianças e, desse modo, essa instituição era para elas apenas um lugar distante

¹⁰ A crítica histórica de Harper (1987) à escola tradicional é legítima. Porém devo lembrá-los de que a escola mudou sob o prisma das exigências da pedagogia em um mundo também em mudanças. Atualmente, ela e aqueles que a fazem estão imersos em um contexto que apresenta particularidades diferentes daquelas de 1987. A escola está mais inclusiva, a família é convidada a participar de atividades curriculares, os professores possuem formação mínima, a gestão tem direcionamento para ser democrática, os alunos possuem maior autonomia etc., porém o cenário social em geral possui ainda muitos desafios. Como dito por Libâneo (2005), o cenário está repleto de “perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias”. Para esse autor, do ponto de vista dialético, a escola possui a capacidade de ser um espaço legítimo de discussão e de produção da cultura humana e, portanto, um lugar de dilemas teóricos e práticos.

de sua realidade, e, principalmente, um ‘mundo de ritos imutáveis’, o qual cultiva o silêncio e a imobilidade.

Esse ponto de vista da obra de Harper (1987) pode ser explicado sob duas perspectivas. Primeiro, em relação ao espaço físico e às rotinas do tempo na escola, quais sejam as cadeiras enfileiradas, os rituais de marcação da presença, calar mais e falar menos, tempo mínimo destinado à recreação, local fechado por grades, horário exato para definir o tempo de cada atividade etc. Esses são alguns dos ‘rituais estranhos’ para as crianças, percebidos no primeiro momento ao chegarem à escola, principalmente por não encontrarem semelhança com seu ambiente familiar, e depois por ser esse local engessado, rígido, sombrio e de regras imutáveis; sendo assim, a liberdade presente no corpo da criança, ao brincar em casa, não encontra acolhida na escola, menos ainda na sala de aula.

A escola pertence a um sistema cultural cuja origem é ritualística. O currículo, a organização, a estrutura, o funcionamento, a interação em sala de aula e os eventos do cotidiano compõem um ambiente favorável ao rigor e ao ritual característico do caminho da reprodução¹¹.

O segundo ponto a ser observado se refere à comunicação humana utilizada nesse ambiente institucional. Por certo, a escola adota uma linguagem verbal padrão, a qual é conhecida por ‘norma padrão’, entretanto, o discurso ou a fala dos sujeitos que adentram o ambiente escolar difere desse padrão. Eles se utilizam de variedades ou da ‘norma popular’. Em todas as formas de uso da língua, há normas de uso. Não é diferente com as variedades linguísticas. A língua é social e abstrata, logo não há homogeneidade entre os usos que os falantes fazem da língua (Terra, 2019). Portanto, essa condição não é estranha.

Importante frisar que *norma culta* não é sinônimo de *norma padrão*. De acordo com Bagno (2021), a norma culta é o conjunto de usos reais e autênticos das pessoas mais letradas, ou seja, é a realidade linguística utilizada pelas pessoas das camadas sociais mais letradas, especialmente localizadas em áreas urbanas. Em relação à *norma padrão*, o autor diz que é um conjunto de regras que aparece na gramática normativa, ou seja, elas são as prescrições de uso da língua. Entendo que a grande diferença entre ambas as normas é que a *norma culta* comporta variedades no modo de falar, e a *norma padrão* tem relação direta com a gramática e as prescrições normativas, não aceitando outras formas de variedade.

¹¹ Sobre esse assunto Peter McLaren realizou um estudo antropológico com uso de referencial teórico alinhado à noção de ritual com alunos de uma escola de nível médio em Toronto, Canadá, a saber: MC LAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. de Juracy C. Marques e Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

A definição de linguagem se refere a “qualquer sistema de sinais convencionais pelos quais os sujeitos interagem”, a qual pode utilizar sinais verbais, que utilizam palavras; e linguagem não verbal, quando utiliza sinais sonoros, desenhos, cores etc. A linguagem difere de língua, pois esta é definida como a “linguagem que tem por sistema de sinais as palavras”, ou seja, “a língua é um aspecto da linguagem”, trata-se de um “sistema de natureza gramatical [...] formado por um conjunto de sinais”: léxico e gramática (Terra, 2019, p. 33). A língua que utilizamos no nosso cotidiano corresponde a um conjunto de sinais e regras, respectivamente, o léxico e a gramática. O léxico é formado pelo conjunto de sinais – as palavras que compõem o vocabulário, e a gramática estabelece as regras e normas para o uso das palavras na comunicação humana. Desse modo, quando alguém escreve um texto acadêmico, utiliza esse conjunto de sinais – as palavras, combinadas de acordo com as regras gramaticais para atingir uma finalidade, qual seja, construir uma comunicação ou discurso.

Por certo, não há unidade no uso da língua. Terra (2019) menciona que os usos feitos da língua comportam variedades e variações, como também possuem normas ou regras. As variedades decorrem das formas de utilização da língua, quais sejam: a norma culta, norma popular, formal, informal, escrita e falada. Ressalto que todas essas formas são assistidas por normas, em todos os aspectos. Somo a isso as variações linguísticas, as quais também decorrem de diversos fatores, a exemplo de: variação geográfica, variação sociocultural, variação individual, variação de canal e histórica.

Essas definições ajudam a entender o quadro anteriormente mencionado sobre o contexto escolar. A identificação de variedades de usos da língua, em um mesmo contexto, possibilita entender que se está diante de um processo que se designou chamar de variedade linguística. Minha estranheza, nesse caso, se refere à predominância quase que exclusiva da ‘norma culta’ no ensino da língua no contexto escolar em detrimento das outras variedades, em especial daquela que é utilizada pelos sujeitos que adentram o ambiente escolar na condição de aprendizes – a ‘norma popular’ –, os quais, por vezes, presenciam a omissão e até mesmo a exclusão e veem seus atos de fala serem marginalizados.

A escola, sendo uma instituição de prestígio e dotada de reconhecimento social, ao desconsiderar a existência de variedades linguísticas, abre possibilidades para a marginalização dos diversos tipos de variedades em detrimento da norma culta. Somo a isso a marginalização de classes sociais subalternas, por causa da origem e da posição social. É inegável, portanto, a relevância social da escola, de tal maneira que a linguagem verbal, adotada por ela, predomina sob as demais variedades linguísticas.

Contudo, ao produzir a escolarização da criança sob formas de atividades educativas padronizadas, sobrelevam-se os muitos problemas que surgem nesse contexto em relação ao ensino da língua padrão. A partir desse entendimento, que envolve a linguagem e a comunicação padrão utilizadas pela escola, diversos autores (Soares, 1986; Bagno, 2005; Bortoni-Ricardo; Silva, 2022) apresentam conflitos causados pelas variedades linguísticas. Para dar seguimento a este estudo, encaminho uma discussão para entender os conceitos de alfabetização e letramento e, em seguida, reconhecer os conflitos que emergem no ensino da escrita escolar e acadêmica.

Começo por lembrar que não são poucos os estudos da literatura científica que apresentam os conflitos acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e, conseqüentemente, do ensino da linguagem escrita no contexto dos primeiros anos de escolaridade das crianças. Para compreender melhor esse processo, interessa-me entender que existem condicionantes diversos que interferem nos processos de alfabetização e letramento, tanto no ambiente escolar, quanto domiciliar, principalmente por se tratar de um processo social, abrangente e complexo. Conceitualmente falando, é importante evitar uma interpretação linear dos dois termos. A seguir, destaco algumas definições para os termos de alfabetização e letramento no contexto dos estudos desse tema no Brasil.

A apropriação do sistema de escrita alfabética corresponde a aprender suas convenções, propriedades e funcionamento, não somente decorar os símbolos, pois não se trata mais de aprender um código, convém compreender que a escrita alfabética é um sistema notacional¹², como definido por Moraes (2005). Para esse autor, as palavras “código”, “decodificar” e “codificar” parecem ter sido cristalizadas no tempo, pois, ao avançar na compreensão do sistema alfabético como superior a um código, essas duas palavras se tornam insuficientes para definir a “empreitada cognitiva” do aprendiz. A partir dessa premissa, entendo que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética corresponde a definir e a aprender suas convenções, propriedades e funcionamento. Em outras palavras, esse processo implica a apropriação de diferentes linguagens, as quais envolvem memorizar letras, fonemas, palavras, o desenvolvimento de habilidades reflexivas e autônomas sobre a fala, a leitura, a escrita e a produção de textos.

Em relação à linguagem, a definição de Terra (2019) me convém, dado que o autor conceitua a linguagem como sendo um sistema de sinais, por meio do qual ocorre a interação entre os seres humanos, de modo que se pode adotar um adjetivo para especificar os tipos de

¹² Outros exemplos de sistema notacional: sistema de numeração decimal, a notação musical e a cartografia.

linguagens, por exemplo: linguagem verbal, linguagem escrita, linguagem corporal, linguagem musical, dentre outros. A linguagem também pode ser dividida em dois grandes grupos: verbal e não verbal. Por verbal, entendo as linguagens que se utilizam de palavras, e, por não verbal, as que fazem uso de sinais sonoros, cores, formas etc. Desse modo, os sistemas de sinais são derivados da cultura humana, ou seja, são produtos sociais construídos pelo homem.

O sistema de escrita alfabética utilizado atualmente aqui no Ocidente é resultante de um longo processo de evolução dos sistemas de escrita¹³. O alfabeto utilizado é composto por letras e números, em linha horizontal da esquerda para a direita, e de cima para baixo – características próprias do uso da escrita alfabética. Existem, também, outros sistemas de escrita, como as escritas ideográficas e pictográficas, as quais são usadas em países do Oriente, como a China e o Japão, cujo sistema de escrita é composto por ideogramas e possui características de escrita diferentes.

Em relação ao domínio, a aprendizagem e a apropriação da linguagem escrita, por muito tempo, foram denominadas de processo de *alfabetização*. Definir esse conceito não parece uma tarefa fácil, nem mesmo para Magda Soares (2013), uma grande estudiosa desse assunto no Brasil. Em um artigo publicado no ano de 1985, a autora apresentou três pontos de vista, embora ainda os considerasse incompletos, tendo em vista construir uma teoria coerente do processo de alfabetização. O primeiro e segundo ponto de vistas da autora dizem respeito a aspectos individuais do sujeito, a saber: 1) a alfabetização condiz com a “representação de fonemas em grafemas, e vice-versa”; e 2) alfabetização é “um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”; e, por último, a autora questiona a dimensão social do conceito, apresentando determinantes culturais, econômicos e tecnológicos, ao dizer que “a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades” (Soares, 2013, p. 16-17). Portanto, há aqui duas dimensões para encaminhar uma definição do conceito ora apresentado: uma social e a outra individual.

Por certo, esse é um processo de natureza complexa e multifacetado, que possui condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais, psicológicos, sociolinguísticos, linguísticos e psicolinguísticos, os quais interferem e influenciam no processo linguístico e cognitivo de aprendizagem do sistema alfabético ou *alfabetização*. Tendo em vista esses direcionamentos, não posso definir alfabetização de modo abrangente, nem mesmo específico demais, pois corro o risco de “negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita”

¹³ Fischer S. (2009) e Higounet (2003) apresentam estudos detalhados sobre o tema.

(Soares, 2013, p. 15). Nesse contexto, pode ser trivial entre os profissionais do ensino dizer que a alfabetização corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita, assim, são alfabetizados aqueles que sabem ler e escrever de modo funcional, ou seja, possuem habilidade de decodificar e codificar o sistema alfabético.

Pode ser uma resposta simples, porém, por muito tempo, essa compreensão foi suficientemente esclarecedora. Somente em meados dos anos 1980 e, com maior notoriedade nos anos 2000, tal argumento passou a ser questionado, principalmente a partir da divulgação dos dados das avaliações externas acerca dos níveis de alfabetização e do analfabetismo em escala mundial. Nesse momento, ganham relevância os termos “analfabetismo funcional” e “alfabetismo funcional”, oferecendo possibilidades de ampliar o conceito para incluir “o saber fazer uso competente da leitura e da escrita em situações sociais em que a língua escrita esteja presente” (Frade; Val; Bregunci, 2014, s/p). Entre esses dois extremos, de um lado, habilidades cognitivas e, do outro, as situações sociais, há as manifestações de uso, convenções, normas e formas.

A definição mais recente do Glossário do Ceale (2014)¹⁴, por meio do dicionário de verbetes, parece contemplar esses dois polos em uma pequena síntese, ao dizer que: “a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”. Em outras palavras, trata-se de um processo inicial de aprendizagem do sistema alfabético, no que se refere à leitura e à escrita, suas convenções e normas de uso em diferentes contextos. Assim, como a alfabetização, o conceito de Letramento também possui (in) definições marcadas por condicionantes sociais, culturais e econômicas. Com efeito, o letramento é um conceito recente nos estudos sobre aquisição da linguagem escrita no Brasil, os primeiros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema do letramento são Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2013).

É possível pensar o letramento a partir de diferentes dimensões. Os estudos de Street (2014) descrevem-no por meio da Antropologia; já as autoras Soares (2013) e Kleiman (1995) dedicaram-se a compreender as dimensões didática e pedagógica. Em uma primeira análise, posso dizer que esse conceito surge a partir da necessidade de nomear os usos da tecnologia do ler e escrever (como definiu o conceito de alfabetização até a década de 1980), para além dos termos até então existentes, quando se observou que, no processo de

¹⁴ Verbetes disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 13 jun. 2024

aprendizagem da língua escrita, há diferentes tipos de usos sociais das práticas de leitura e escrita. Para Soares (2013, p. 18), o letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, resultado da ação de *apropriar-se* da escrita. Em outras palavras, torná-la sua, tê-la como propriedade, adquirir, assumir uma condição de possuir algo – ou seja, assumir a condição de letrado ou assumir a condição de fazer uso social *das letras*.

Nesse sentido, os *Letramentos* são percebidos não como fenômeno restrito aos processos iniciais de educação escolar, mas como um processo que se desenvolve ao longo da história educativa de cada indivíduo e no meio social e cultural do qual este participa, em outras palavras, os letramentos não são apenas relacionados à pedagogização, mas fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Ao contrário do que a alfabetização anunciava institucionalmente, o Letramento enquanto concepção didática avança na compreensão do que é “possuir” ou “ser” letrado. Por tudo isso, o termo *Letramento*, da forma como estou aqui apresentando, baseando-se nos estudos antropológicos e didáticos/pedagógicos, traz uma nova perspectiva de entendimento quanto à prática social da escrita, incorporando relações de poder e identidade (Street, 2012; 2014).

De todo modo, defendo que a aprendizagem dos letramentos em um contexto didático-pedagógico, a exemplo da esfera acadêmica, constitui-se em uma relação dos estudantes com o saber. Nesse sentido, interessa-me, mais especificamente, a relação deles com o saber escrever, o que inclui neste a apropriação dos gêneros de que fala Bazerman (2005). É sobre isso que discuto no tópico seguinte.

2.2 A relação com o saber e os letramentos

Para este estudo, os pressupostos da abordagem da *relação com o saber* fundamentam a análise pretendida acerca da relação que os estudantes estabelecem com o saber escrever. Retomo aqui um domínio da Didática da Escrita (DE) que menciona a importância de “conhecer mais profundamente a relação que os indivíduos (re)constroem com o ato de escrever, pois, nela, estão ancorados as motivações e os fatores de afastamento e rejeição dessa prática de produção verbal” (Cardoso *et al.*, 2018, p. 01). A noção da *relação com o saber*, apresentada por Charlot (2000), refere-se às relações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros ao apropriar-se de uma *informação*.

Difere-se do entendimento do autor sobre o que é o *conhecimento*. Para ele, o conhecimento é construído pelo sujeito em situação de atividade e é resultado de uma

experiência pessoal; já a *informação* é compreendida como um dado exterior ao sujeito, sociável e comunicativo, e se caracteriza pela possibilidade de armazenamento. Diante dessas definições, o autor diz que a “relação com o saber” é um conjunto de relações e processos que visam não apenas à apropriação de uma informação, mas à construção de um conhecimento que se transforma em um saber a partir da experiência que o sujeito desenvolve na relação com pessoas, processos e objetos culturais partilhados no mundo social. Assim, a análise da *relação com* percebe o sujeito em sua subjetividade, observa-o “confrontado com a necessidade de aprender” e de apropriar-se do mundo em que partilha com outros.

Nesse confronto com o mundo, o sujeito é um ser inacabado e tem necessidade de aprender, necessidade de educar-se para tornar-se humanizado, ou “humano”, ou seja, para constituir-se como um ser social e “definir-se ao longo de sua história” (Charlot, 2000, p. 54; 79). O ser humano é social, singular, ativo no mundo, inacabado e incompleto. Por tudo isso, possui *desejos* e necessidades orientadas por normas. Nessa interação com o mundo, interpreta-o e dá-lhe sentido.

Charlot (2000) propõe uma Sociologia do Sujeito, considerando-o como um ser humano ativo, socialmente construído, que possui desejos e é movido por ele. Por ser ativo em um mundo social, possui relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Na relação com o outro, segundo Charlot, o sujeito se forma, amplia sua compreensão, cria uma forma de relação com o mundo. Nessa perspectiva, ele é analisado enquanto um conjunto de relações e processos.

Por compreender que o homem não é nada além de um ser vivo ao nascer, vejo que, para “tornar-se homem”, ele deve se apropriar do mundo por meio de um conjunto de relações “com os outros, consigo mesmo e com o mundo”. Além disso, é preciso ter processos de aprendizagem em “espaço-tempo partilhado com outros homens” (Fichte, 1796 *apud* Charlot, 2000, p. 67). Ou seja, essa interpretação do mundo pelo sujeito se dá primeiramente a partir de sua posição social no mundo, assim como das relações que ele estabelece com o mundo (a exemplo dos conhecimentos a serem apreendidos), com os outros (todos que o rodeiam) e consigo mesmo (atribuição de sentido/significado ao mundo). A abordagem da *relação com o saber* propõe estudar, portanto, o sujeito e sua *relação com o saber*, procurando compreender de que forma (como) “as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades cognitivas e culturais” (Charlot, 2000, p. 64) pela escola e pelas práticas que não têm essa intenção.

Assim, para dar um exemplo, utilizo os conhecimentos matemáticos e afirmo que o saber é sempre uma *relação com* a Matemática (o mundo) com os professores e os colegas de

turma (com os outros) e com o sentido atribuído a esse conhecimento matemático (consigo mesmo). Conseqüentemente, o *valor* e o *sentido* para aprender matemática “nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor em referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (Charlot, 2000, p. 64).

Em suma, o ser humano ativo no mundo possui desejos e necessidades não apenas biológicas, pelas quais interpreta o mundo para humanizar-se e educar-se. O ser humano é *desejo* (Charlot, 2000). São os desejos que orientam sua atividade no mundo, pois, ao agir, interpreta-o, dá-lhe sentido e valor. A ação do homem no mundo é lógica e racional, visto que parte sempre de sua posição social objetiva e subjetiva. Por subjetiva, compreende-se a interpretação do sujeito acerca da posição social objetiva que ocupa no mundo. O sentido e o valor atribuído pelo sujeito aos seus desejos são o que o mobiliza para a atividade (ação).

O sentido é singular da relação. O sentido para Charlot (2000) está ligado ao desejo, o sujeito é desejo, se tem sentido é porque tem desejo. O indivíduo deseja. Ao desejar ‘algo’, atribui-se sentido e valor ao objeto/coisa desejada. Ao desejar, o sujeito sente desejo/vontade de ir ao encontro do desejo. De que forma? Pela ação no mundo, ou seja, pela mobilização. Ressalto, portanto, que a ação do sujeito no mundo antecede um sentido para que a mobilização aconteça.

Os estudos de Charlot (2000) possibilitam compreender que cada estudante estabelece um sentido para a sua ação no processo educativo, devido à singularidade, à história e às relações que possui. Logo, o autor defende que a posição e a origem social, por vezes, objetos de estudos da Sociologia da Reprodução de Pierre Bourdieu, não são suficientes para explicar a trajetória escolar do estudante, seja esta de sucesso ou fracasso. Desse modo, ao empreender estudar a relação que os estudantes estabelecem com o saber escrever, estou diante de uma opção teórica e metodológica para esta pesquisa.

O autor apresenta três dimensões da relação com o saber: *epistêmica*, de *identidade* e *social*. Pela dimensão epistêmica, aprender é apropriar-se de um saber “que não se possui, cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68). Trata-se de possuir um conhecimento, dominar uma atividade, e/ou dominar uma relação. Quanto à dimensão de identidade, “aprender faz sentido por referência à história do sujeito”, ou seja, a relação do sujeito com o aprender possui correlação com a imagem que tem dos outros e de si mesmo. Por dimensão social, o autor entende que a “relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito” (Charlot, 2000, p. 72-73). Logo, não há sujeito

senão em um mundo, o qual ocupa uma posição – social e escolar. A *relação com o saber* é a relação de um sujeito social, histórico e singular com o mundo, com o(s) outro(s) e consigo mesmo. Essas três dimensões possuem aspectos que são vistos pelo autor como inseparáveis.

Diante do exposto, a *relação com o saber* escrever no contexto dos letramentos acadêmicos, repito, é uma relação de um sujeito social, histórico e singular com o mundo, ou seja, com “lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais etc.” (Charlot, 2000, p. 79). Nesse caso, ao abordar os letramentos acadêmicos, em particular a escrita, estou diante de um conjunto de relações que o estudante estabelece no cerne da esfera acadêmica. Parto dessa proposição para compreender os móveis, sentidos, opiniões e atitudes dos estudantes em relação à escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A autora Barré-De Miniac (2002; 2015), ao estabelecer relevância para as *relações* do estudante com as diferentes formas e modos de escrita, aponta que é papel das instituições educacionais (escolas e universidades) conhecê-las em suas diversas formas de manifestações concebidas pelos estudantes, quanto às “concepções”, “representações”, “desejos”, “expectativas” e “valores” desenvolvidos no percurso das suas trajetórias individuais propiciadas pela convivência social e cultural. Com isso, cabe às instituições educacionais influenciar e reorientar essas relações quando necessário, com os aportes da Didática da Escrita. Tendo em vista esses aspectos, para Barré-De Miniac, a noção de *relação com a escrita* permite pensar o *aprendiz-escriptor* por meio dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais por se tratar de uma prática social situada.

Os estudos da autora mostram que, em relação ao desenvolvimento de representações e valores ligados à escrita, esses aspectos acontecem desde muito cedo nas crianças pequenas e existem diferenças ligadas à origem social, econômica e cultural. Dessa maneira, torna-se possível pesquisar, por meio da noção da *relação com a escrita*, os valores e sentidos atribuídos pelos indivíduos às práticas de escrita escolar e extraescolar. Com base em suas pesquisas, a autora Barré-de Miniac (2015, p. 139) afirma que “a complexidade da escrita envolve muito mais que habilidades linguísticas”.

Trata-se de um sistema que apresenta um conjunto de quatro dimensões, pelas quais abre possibilidades de compreensão dessa relação: a questão do investimento na escrita; as opiniões e atitudes acerca da escrita; as concepções sobre a escrita e sobre sua aprendizagem; os modos de verbalização acerca da escrita. Apresento, a seguir, essas dimensões, tendo em vista que são basilares para a construção das análises dos dados deste estudo.

A questão do investimento na escrita se refere à intensidade (quantidade) de energia que o indivíduo dedica para a escrita e possui dois aspectos a distinguir: força e tipo. A *força* do investimento está relacionada à intensidade de energia que é dedicada aos *tipos* de investimentos, ou seja, às situações de escrita e aos tipos de textos. As observações da autora lançam interesse também pelo sentido (positivo, negativo, atração, rejeição), resultante da força do investimento realizado como sendo capaz de ganhar ou mudar o sentido da experiência, em face da intensidade do investimento (Barré-De Miniac, 2002).

As opiniões e atitudes referem-se aos sentimentos e valores atribuídos à escrita e a seus usos. As opiniões assumem a forma de declarações, discursos e afirmações pelos quais o indivíduo toma uma atitude (comportamentos e modo/forma de agir). Os estudos da autora apontam para a compreensão de que uma mesma atitude provavelmente esteja relacionada a opiniões que podem se apresentar como distintas, diversas, correlacionadas, as quais são influenciadas pelo pertencimento social e pelas representações sociais (Barré-De Miniac, 2002; 2007; 2015). A atitude de rejeição à escrita por um estudante-operário de curso profissional pode ter sido definida pelo não investimento nessa atividade, influenciado pela representação social que possui em relação ao valor da escrita para o trabalho de um operário.

Neste estudo, especificamente, as opiniões e atitudes de que trata a autora Barré-De Miniac (2002) serão tratadas sob a denominação de representações. Esse entendimento segue o que Jean-Claude Abric¹⁵ define por representações, qual seja, um conjunto de opiniões, atitudes, valores e crenças. Nas palavras de Abric (2001, p. 156)

a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Conforme esse autor, a representação é determinada pelo sujeito em face dos vínculos que são estabelecidos com o sistema social e ideológico no qual estão inseridos, são também as vivências, as experiências que compõem a história singular de cada indivíduo e que constituem o conjunto acima descrito por Abric (2001). Dito isso, este texto apresenta essa equivalência de duas dimensões da relação com a escrita, quais sejam, opiniões e atitudes, para o termo representações.

As concepções de escrita se referem às representações que os indivíduos (estudantes, professores e pais) manifestam em relação à atividade de escrita e sua

¹⁵ Fonte: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

aprendizagem (Barré-De Miniac, 2002). A autora identifica, em suas pesquisas, duas concepções: na primeira, a escrita é vista como um dom, uma inspiração; na segunda, ela é uma técnica de codificação e transcrição do pensamento. Essas representações são particularizadas na singularidade de cada sujeito, mas construídas socialmente.

Os modos de verbalização acerca da escrita nomeiam a forma como os indivíduos falam/escrevem sobre suas próprias práticas, situações e aprendizagens da escrita. Tratam, assim, das verbalizações (explicações, motivos, razões, procedimentos, abordagens) sobre o ato e a prática da atividade de escrita. Essas dimensões identificadas não vislumbram análise independente, pois elas são partes de um sistema: a relação com a escrita.

Sua relevância está na possibilidade de utilizá-las em intervenções didáticas e avançar na compreensão dos fatores, modos, formas, valores e sentidos estabelecidos pelo sujeito em relação à aprendizagem da escrita e a seus usos. Assim, **a perspectiva ou abordagem da relação com o saber** nos fornece base para compreender esse sujeito, o qual é desejante, e o desejo o impulsiona, mobilizando-o para a atividade. Assim, a atividade tem um sentido para o sujeito, tem um valor que lhe é atribuído, valor situado em um tempo. O autor ressalta que “é porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (Charlot, 2000, p. 82).

Aprender a escrever na universidade é uma ação de sentido e depende da relação que o sujeito estabelece com os outros (professores, estudantes, comunidade acadêmica), com o mundo (gêneros textuais e orais, a instituição, o currículo do curso) e consigo mesmo (atitudes, representações, sentidos, móveis, investimentos). Escrever na universidade é uma prática social acompanhada de convenções disciplinares e culturais. A aprendizagem da escrita dos gêneros textuais acadêmicos está associada ao quanto o estudante consegue apropriar-se das formas de pertencimento, seja por meio da aprendizagem, ou do uso e da participação na comunidade acadêmica por meio da escrita. Como destaquei neste texto, essa instituição é um lugar que funciona baseado em textos, e aprender a escrita dos gêneros que circundam essa esfera é o mistério que favorece constituir identidade acadêmica.

Ademais, Coulon (2017, p. 1239) diz que o “sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante*” [grifos no original] e propõe conceber uma Pedagogia da afiliação por meio de dois tipos de atividades, a escrita cotidiana e a aprendizagem metodológica. As afirmações desse autor reforçam o argumento de que identidades são construídas por meio da aprendizagem da escrita e dos letramentos acadêmicos. A aprendizagem dos letramentos acadêmicos constitui o elo de afiliação frente à condição de

pertencimento à comunidade. Essa condição não ocorre por transmissão direta. Por tudo isso, faz-se oportuno continuar esse discurso abordando as especificidades do letramento acadêmico e a cultura disciplinar no qual ele se insere.

Nesse contexto de estudo, e tendo em vista o campo acadêmico como horizonte desta pesquisa, parto a discorrer sobre os processos que envolvem a aprendizagem da escrita e seus usos na universidade. Diferentes perspectivas de análise apontam para a aprendizagem da escrita acadêmica como um dos elementos fundamentais para o sucesso ou fracasso escolar/acadêmico. Para o estudante universitário, apropriar-se dos “letramentos acadêmicos” representa “tornar-se” membro da comunidade ao qual está inserido. Coulon (2017, p. 1244), ao discorrer sobre a *Pedagogia da Afiliação* no contexto da entrada do estudante na vida universitária, lembra que ser *membro* de uma comunidade remete a “conhecer detalhadamente todas as sutilezas das relações sociais, é compartilhar as evidências do mundo em que se vive, é dominar e compartilhar de maneira ativa a linguagem natural e comum do grupo em que se vive”.

Tendo em vista essa premissa, ao entrar na universidade, o estudante é inserido em uma “comunidade” de desenvolvimento do pensamento, a qual produzirá, ao longo de sua permanência nesse ambiente, a maturação de sua identidade. Para além dos padrões disciplinares e de currículo a serem cumpridos, a universidade, enquanto instituição formadora, possibilita o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação. Nesse sentido, escrever é um ato que altera significativamente a capacidade de pensamento e, assim, o sujeito (também) se desenvolve e constrói identidade(s) por meio da escrita.

A aprendizagem da escrita de gêneros textuais acadêmicos, a qual pressupõe o domínio de um “conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas” (Carlino, 2017), possibilita ao estudante construir identidade e reconhecer-se enquanto *membro* dessa comunidade. Por tudo isso, a aprendizagem desse conjunto de noções necessárias possibilita ao *membro* pertencer à comunidade pretendida. Os estudos de Carlino (2017), sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na universidade, denominam esse processo de apropriação da escrita como *alfabetização acadêmica*, sendo baseado na premissa de aprender por meio dos conteúdos das disciplinas.

Para essa autora, alfabetizar academicamente não se trata de uma etapa única e exclusiva, com conteúdo elementar sobre como ler e escrever na universidade, mas em perceber que cada uma das disciplinas possui espaço/contéudo/cultura para abrir-se e compreender a aprendizagem relacionada às estratégias de leitura e escrita. São constatações que reforçam e

sustentam o conceito de alfabetização acadêmica: 1 – Os modos de ler e escrever são diferentes em cada etapa de escolaridade e em cada âmbito/contexto/esfera; 2 – Aprender a ler e escrever não é uma habilidade básica que se aprende de forma definitiva; 3 – Ao ingressar no ensino superior, o estudante retoma a aprendizagem da leitura e da escrita por se tratar de uma nova esfera de comunicação, com novas demandas (específicas) de leitura e escrita, diferente de experiências escolares anteriores.

Nesse contexto, Bazerman (2011, p. 32) define os gêneros para além de “um conjunto de traços textuais”, mas também como formas de comunicação reconhecíveis e tipificadas de enunciados padronizados, bem como considera o “papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”. O autor avança ao dizer que é dos processos sociais que emergem os gêneros, posto que estes são definidos socialmente e possuem formas pré-definidas e tipicamente reconhecíveis, no entanto, a estabilidade do gênero é relativa.

Assim, a concepção de letramento, adotada neste estudo, não se restringe a identificar habilidades de leitura e escrita, mas a entender os usos sociais que os indivíduos fazem da língua escrita. Habilidades se referem à possibilidade de fazer algo específico, a exemplo de capacidade cognitiva e física de fazer desenhos gráficos. O letramento, por assim dizer, refere-se “aos traços específicos” da língua escrita, e todas as formas de uso, incluindo a oralidade, leitura e escrita.

O modelo de letramento acadêmico descrito por Lea e Street (2014), fundamentado no referencial dos Novos Estudos do Letramento, define a escrita acadêmica como prática social situada, em contexto institucional, sendo permeada de relações de poder e identidades. Nessa esteira, abrange “relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (Lea; Street, 2014, p. 479). São, portanto, relações de poder intencionais, não neutras, situadas e históricas.

Importa também distinguir o letramento escolar de letramento acadêmico. Os autores Carvalho, Castanheira e Machado (2023, p. 77), com base em publicação recente de Frade, Val e Bregunci (2014), explicitam a adjetivação “escolar” e “acadêmica” junto ao uso da palavra letramento. Para os autores, ambas as palavras se referem à esfera institucional em que são observados os processos de usos da leitura, escrita e oralidade. Desse modo, letramento escolar corresponde “aos processos de uso da linguagem nas práticas de letramento das instituições escolares” ou Educação Básica; e, em relação ao letramento acadêmico, “designa práticas de leitura, escrita e oralidade que acontecem na escola de ensino superior”.

Dito isso, caminho agora para a descrição da pesquisa de campo com as seguintes compreensões teóricas. Entendo que as práticas sociais situadas da universidade e os eventos de letramento demandam do estudante familiarizar-se com os textos acadêmicos, para isso, ele procura sentido para mobilizar-se, expressar opiniões e atitudes e, assim, adentrar a novos mundos profissionais e acadêmicos por meio da escrita. E, ainda, a relação com o saber escrever diz respeito à relação que o estudante estabelece com a aprendizagem da escrita e com as condições e formas de uso, para participar da comunidade discursiva a qual está inserido.

Com efeito, a compreensão da escrita monográfica e do letramento acadêmico como práticas sociais situadas são influenciadas tanto por interações propiciadas pelo contexto acadêmico quanto pela identidade do indivíduo em relação com o saber escrever. Na confluência entre as ideias de Lea e Street (2014) e Bazerman (2011; 2018), a escrita acadêmica é, portanto, uma prática social mediada pelo contexto universitário cujo domínio das convenções acadêmicas reflete mais do que uma habilidade técnica, ou seja, é um ato de socialização e de pertencimento dos estudantes a uma cultura disciplinar.

Isso se justifica porque o letramento acadêmico implica em uma construção identitária em que o estudante desenvolve uma relação de pertencimento à comunidade acadêmica por meio do domínio dos gêneros e das práticas discursivas por ela instituídas. Logo, a relação do estudante com a escrita do gênero monografia ultrapassa os limites do cognitivo, influenciando o sentido de identidade do aluno como escritor e sua posição na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o diálogo aqui construído aponta para a compreensão de que os professores no ensino superior devem adotar práticas mais abertas e explícitas com o propósito de apoiar a aprendizagem dos letramentos acadêmicos dos estudantes, não esquecendo de que a transparência nas práticas e expectativas acadêmicas são cruciais para que os alunos desenvolvam uma relação mais positiva e autônoma com o saber e com a escrita.

Dessa forma, a metodologia da pesquisa e a construção dos dados para esta tese com aporte na abordagem da “relação com” o saber particularizado na relação com o saber escrever se propõe a mostrar não apenas as representações, as atitudes, os sentidos e os móveis, mas destacar que esses aspectos representam também uma relação individual e singular que os estudantes estabelecem com os letramentos, com os gêneros da escrita acadêmica, principalmente o gênero monografia. Essas ideias e esses conceitos são destacados no capítulo de análise dos dados.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Recorro, nesta pesquisa, à concepção quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), sobre a prática metodológica nas ciências sociais, qual seja, um objeto científico é construído no âmbito de uma demarcação topológica em quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Julgo importante essa demarcação metodológica e compreendo que todos os polos citados pelos autores estão contemplados no decorrer da apresentação deste trabalho, como explicitado a seguir.

Nesta pesquisa, assumo que o polo epistemológico foi contemplado no capítulo de introdução, embora sem uma referência direta a este como instância da concepção quadripolar, ao apresentar as questões problemáticas acerca da relação que o estudante concluinte constrói com o saber escrever no contexto dos letramentos acadêmicos. Indico ali a vigília epistemológica dos campos de estudo: práticas de letramentos e a abordagem da *relação com o saber*. O polo teórico, como arcabouço analítico, foi demarcado, por exemplo, ao indicar a *noção da relação com o saber* (Charlot, 2001), especificamente no tocante às categorias – móveis, representações e sentido. Por fim, configuro o nosso objeto, polo morfológico, em torno desses dois sistemas conceituais: a *relação com o saber* escrever e as práticas sociais de letramentos (Street, 2012; 2014). Neste capítulo, abordo o polo técnico da pesquisa, ou seja, a descrição das etapas, procedimentos, instrumentos e análises utilizados na construção dos dados empíricos deste estudo.

Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) consideram o polo técnico a instância em que se efetiva a construção dos dados orientados pela teoria; de modo trivial, esse polo tem sido abordado sob o título de metodologia na apresentação do relatório final ou do projeto de pesquisa. Entendem-no como a parte que mais guarda proximidade com os métodos particulares de investigação propriamente ditos.

Feitos esses esclarecimentos sobre essa perspectiva *lato sensu* da pesquisa em ciências sociais e humanas, o desenho metodológico deste trabalho corresponde à seguinte estrutura: a abordagem e o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, os participantes, os procedimentos e instrumentos de construção e análise de dados. Paralelamente, outras questões inerentes a esse processo constitutivo de dados são tratadas, a destacar: os aspectos éticos e a condução das etapas da pesquisa.

3.1 O local e o campo da pesquisa empírica

Inicialmente, esta pesquisa foi pensada para ser desenvolvida no local de trabalho da pesquisadora, em uma Instituição de Ensino Superior pública do estado do Piauí, no Nordeste brasileiro. Posteriormente, por ocasião da aprovação neste programa de pós-graduação e consequente mudança de residência para o estado do Ceará, o local da pesquisa foi repensado e optou-se por mudanças em relação à Instituição. Entretanto, não houve alterações quanto à escolha do grupo de participantes, pois igualmente busquei estudantes concluintes do curso de pedagogia de uma Instituição de ensino superior pública, nesse caso, optei pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Logo no primeiro momento, o estudo encaminhou-se a esse novo local como campo empírico da pesquisa, sem alterações quanto à delimitação do objeto de análise, tendo em vista que interessam, nesta pesquisa, as relações que os estudantes concluintes, em fase de elaboração da monografia, constroem com o saber escrever. Desse modo, ambos os discentes dos cursos de Pedagogia, os quais se encontram em fase de término de curso, seja no estado do Piauí ou no estado do Ceará, estão expostos a situações de formação acadêmica convergentes no tocante a participar e estabelecer relações com as mesmas práticas e eventos de letramentos acadêmicos. A instituição de ensino superior pública selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa, com sede no município de Fortaleza, possui cursos de graduação e pós-graduação mais diretamente ligados ao campo educacional.

Aqui, como campo de pesquisa, interessam para este estudo os estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia, por dois motivos: primeiro, por essa ser a área de formação inicial da pesquisadora; e segundo, por se tratar do seu campo de trabalho profissional, cuja atuação como Professora de Metodologia Científica, por período superior a 05 anos, deu origem às inquietações e motivações iniciais que sucederam nesta pesquisa. Na condição de professora do magistério superior em nível de graduação no estado do Piauí, por algum tempo, estive presente no cotidiano dos estudantes em fase de término de curso por ocasião de exercer orientação de TCC. Nesse período, minhas inquietações surgiram ao observar os orientandos inclinados à desistência das disciplinas relacionadas ao TCC, como também abandono e trancamento.

De modo semelhante, entre aqueles que persistiram e continuaram nas orientações, presenciei sofrimentos emocionais, como angústia e medo em face à atividade de escrita que

teriam de realizar de forma obrigatória, sob a penalidade de não conclusão do curso. Logo, esse também foi o cenário empírico que encontrei no local selecionado para a pesquisa.

Franklin (2023) relembra que, em suas vivências universitárias, foi possível identificar que, ao ingressar no ensino superior, o distanciamento existente entre as atividades de provas e os exames de cunho avaliativo ensinados na educação básica, em face das demandas advindas com a entrada no ensino superior, que agora exigia pensar, criar e interagir. Desse modo, a autora, ao ingressar como bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PID), observou que os demais ingressantes no curso também apresentavam tamanhas fragilidades em relação a construir ideias, pensar, criar e interagir por meio da escrita com os membros da comunidade acadêmica. A partir dessa primeira premissa, a autora realizou pesquisa com os estudantes do primeiro semestre do curso de pedagogia, alargando as reflexões para explicar a constituição do *habitus* escritural por meio das trajetórias de escolarização.

Em suma, Franklin (2023) afirma que as disposições adquiridas ao longo da escolarização do indivíduo sejam no âmbito familiar, escolar ou acadêmico, o que corresponde aos modos de **sentir, pensar e fazer**. A autora também identificou que os modos de sentir estão relacionados aos investimentos, às representações e às concepções, os quais se assemelham aos modos de pensar; por outro lado, as opiniões e as atitudes estão alinhadas aos modos de fazer.

Esses modos estão em constante movimento, não sendo absolutos em nenhum momento. Assim, o *habitus* escritural tem suas disposições adquiridas durante o período escolar e ecoam para além dessa etapa. Ademais, “todo *habitus* se constrói na dialética entre o social e o individual” (Franklin, 2023, p. 86), em outras palavras, são as relações sociais, os elementos históricos e as questões afetivas que, de algum modo, interferem na constituição do *habitus* escritural.

As trajetórias de escolarização e de formação de professores com ênfase nas experiências de escrita relatadas por Sousa (2020) dialogam com o estudo de Franklin (2023) e apresentam reflexões significativas. A relevância dessas aproximações teóricas e empíricas entre a construção do *habitus* escritural acadêmico e as dimensões da *relação com a escrita* (Barré-De Miniac, 2006), por meio do estudo das trajetórias de formação no curso de pedagogia com ênfase nas práticas de escrita, indica caminhos para se compreender a *relação com o saber escrever*.

Recordo aqui a perspectiva teórica que nos orienta neste estudo, conforme explicitado no capítulo anterior, ao apresentar a abordagem da *relação com o saber*, qual seja: **multirreferencial** e fincada na **Sociologia do Sujeito**.

A primeira evoca os conhecimentos psicanalíticos, antropológicos e didáticos; a segunda, de cunho sociológico, busca compreender o sujeito singular em uma vertente denominada de Sociologia do Sujeito. Desse ponto de vista, o sujeito é um ser social e singular, é humano, tem uma história, constrói relações enquanto age no e sobre o mundo. Portanto, estudar a *relação com o saber escrever* é estudar a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros (Charlot, 2000).

A relação com o saber escrever objetiva compreender essa atividade, qual seja: a apropriação da escrita por um sujeito que é social, singular, inacabado, indissociavelmente humano, que se constrói e se transforma a si próprio (Charlot, 2000) por meio de sua ação no mundo. Por tudo isso, a relação com o saber escrever corresponde a um conjunto de relações individuais de um sujeito com um saber, nesse caso, o saber escrever.

A relação individual que o sujeito constrói com a escrita acadêmica não pode ser compreendida distante das disposições adquiridas ao longo das trajetórias de escolarização e dos elementos que constituem a identidade desses escritores. É imperativo definir essa relação por meio da necessidade socialmente colocada aos acadêmicos, a saber, construir identidades e firmar-se como escritores. Interessa, portanto, situar o escritor acadêmico no contexto social.

Ele se constrói em um campo marcado por relações de poder, questões de identidade, disputas ideológicas e sociais. Falo, especificamente, do campo educacional, sobre o qual Franklin (2023, p. 35) concorda em ser “um espaço simbólico e social estruturado a partir de relações conflitantes, conforme conceituado por Bourdieu”.

Não é somente o campo educacional que possui relações conflituosas, a universidade, como instituição educacional, também participa das mesmas disputas de poder. Esse parece ser um cenário comum às instituições educacionais. Postas essas breves considerações, passo a conhecer e detalhar o campo empírico desta pesquisa, no tocante à composição organizacional do currículo e dos aspectos que julgo necessários à compreensão do objeto de estudo desta tese.

3.2 O Trabalho de Conclusão de Curso no currículo do curso de pedagogia da UFC

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará, mais especificamente na Faculdade de Educação, com alunos em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Licenciatura em Pedagogia. No período de realização da pesquisa

(2023.1), o curso contava com 756 discentes com matrícula ativa, divididos em dois turnos: matutino e noturno.

No quadro a seguir, reúno informações fornecidas pela Secretaria Acadêmica do curso quanto ao número de estudantes matriculados nos componentes curriculares que nos interessam, quais sejam, a disciplina de TCC1 e a Atividade de TCC2. Esses dois componentes são obrigatórios e costumam ser ofertados para o discente no final do curso, no sexto e no sétimo semestres, momento em que o estudante é conduzido para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso.

Quadro 2 – Quantidade de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia matriculados nos componentes de TCC1 e TCC2 no período 2023.1

Quantidade de estudantes matriculados por componente curricular e turno no semestre 2023.1	TCC 1	TCC 2	TCC 2	Total de estudantes matriculados em componentes TCC1 e TCC2 %	Total de estudantes matriculados no curso	
	Diurno e noturno	Diurno	Noturno		Diurno	Noturno
	97	62	52	27,9%	382	374
	Total de 211				O curso possui um total de 756 estudantes ativos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

De posse dessas informações, observei que 211 estudantes do curso estavam matriculados nos componentes do TCC, esse número correspondia a 27,9% do total de estudantes. Ao levar em consideração que o curso possui 08 semestres letivos, e 27,9% dos estudantes estavam entre o sétimo e o oitavo semestres, o que, dividindo igualmente, condiz com 94,5 estudantes por semestre letivo, essa constatação pode indicar uma discreta retenção de discentes nesses componentes.

Tenho observado que é comum a retenção de estudantes nos últimos semestres dos cursos de licenciatura por causa da demanda maior de atividades, como conciliar estágio obrigatório com as disciplinas e com o TCC, tornando essa etapa final com maior probabilidade de evasão, repetência, e, conseqüentemente, adoecimento dos discentes. Como também representa para os alunos um momento decisivo no curso, às vezes, pode ser um período

permeado de frustrações, pois é nele que o discente direciona sua percepção para as aprendizagens que foram possíveis de realizar desde o início do curso. Esse cenário apresenta evidências que colaboraram para a retenção dos alunos no curso.

Outro aspecto a ser abordado diz respeito à carga horária do curso e dos componentes destinados à elaboração do TCC. A carga horária total do curso é de 3216 horas, divididas da seguinte forma: 2720 horas correspondentes a atividades formativas, 320 horas correspondentes à carga horária das disciplinas de Estágio supervisionado e 176 horas a atividades complementares teórico-práticas¹⁶. A última atualização do projeto do curso data do ano de 2018, portanto, está de acordo com as normativas atuais dos cursos de licenciatura e formação de professores no Brasil.

Em relação à escrita do Trabalho de Conclusão do Curso, identifiquei dois componentes específicos destinados a esse fim com carga horária total de 64 horas. Primeiro, a **disciplina de TCC1** com carga horária de 16 horas/aula; e, segundo, a **Atividade de TCC2**, definida “sob a forma de *atividade*”, com carga horária de 48 horas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Especificações dos componentes curriculares destinados à elaboração do TCC

Componente curricular	Carga horária		Total C.H.	Ementa	Pré-requisito
	Teórica	Prática			
Trabalho de conclusão do Curso I	6	10	16	Elaboração de trabalho monográfico, articulando temáticas e enfoques teóricos e metodológicos pertinentes ao curso, desenvolvido de acordo com as normas acadêmicas.	Pesquisa Educacional I
Trabalho de conclusão do Curso II	0	48	48	Conclusão do trabalho monográfico, articulando temáticas e enfoques teóricos e metodológicos pertinentes ao curso, desenvolvido de acordo com as normas acadêmicas vigentes e as diretrizes norteadoras da ABNT.	Trabalho de conclusão do Curso I
Soma C.H.	6	58	64		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso, 2014¹⁷.

¹⁶ Disponível em: <https://faced.ufc.br/pt/graduacao/Pedagogia/sobre/> Acesso em: 13 jun. 2023.

¹⁷ Disponível em: <ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revise3o-mec-publicar-13-11.pdf> (ufc.br) Acesso em: 13 jun. 2023.

As atividades de escrita do gênero monografia como TCC são divididas entre esses dois componentes. No primeiro, com carga horária de 16 horas, o estudante escreve um projeto de pesquisa, sob a orientação do professor da disciplina. Observei que o curso oferece várias turmas dessa mesma disciplina, em dias e horários diferentes, com 20 vagas para cada turma, além disso, cada turma é assumida por um docente. São apenas 6 horas-aula teóricas com encontros semanais entre professores e estudantes, o que corresponde a, aproximadamente, 6 encontros durante todo o semestre letivo.

Nesses encontros, o docente apresenta o gênero projeto de pesquisa e, a cada encontro, mantém orientação coletiva sobre a escrita do texto. A carga horária prática é destinada ao trabalho individual do estudante, que corresponde às leituras sobre seu tema de pesquisa e à escrita do seu projeto. Ao final dessa disciplina, há um momento de culminância, em que os estudantes, os quais, porventura, concluíram o projeto em tempo hábil, apresentam seus trabalhos para os colegas da turma sob o olhar atento e colaborador do professor.

No segundo componente, o TCC2 é o momento em que o discente irá trabalhar com seu orientador individualmente, de modo específico desenvolvendo a pesquisa a que se propôs. Esse momento é aquele conhecido como de maior carga de trabalho para orientando e orientador, pois é aqui que ambos estarão dedicados a realizar a pesquisa a qual dará origem ao trabalho final do curso. No caso de o estudante pleitear fazer uma pesquisa empírica, nesse momento, ele irá ao campo coletar informações, dados de campo, transcrever, analisar, estudar o campo teórico, descrever os dados coletados, produzir o texto completo da monografia, com elementos pré-textuais, introdução, referencial teórico, metodologia, análises dos dados, conclusões e elementos pós-textuais. Essa atividade culmina com a apresentação do trabalho final e a defesa pública em face da banca avaliadora¹⁸.

Em relação ao orientador, na condição de pesquisador experiente, este deverá guiar o estudante pelos caminhos da pesquisa, cuidará para que o discente permaneça fiel aos objetivos propostos com ética e organização metodologia coerente. Cabe, ainda, zelar pela ausência de plágio, dentre outras ocorrências, uma vez que levará também o nome do professor como responsável e coprodutor do trabalho final. Essas informações nos ajudam a perceber o *tempo acadêmico* destinado à elaboração do gênero monografia como trabalho de conclusão de curso.

¹⁸ Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/regulamento-do-tcc-corrigido.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

Destaco que os dois componentes correspondem a **64 horas**, equivalendo à carga horária de uma disciplina. Tendo em vista que a realização do TCC não é uma tarefa tal qual cursar uma disciplina, pois exige maior complexidade frente à tarefa de pesquisa e escrita, discordo da equivalência em termos de horas/aula dos componentes TCC1 e TCC2. É possível que muitos dos sofrimentos causados pela responsabilidade de escrita da monografia como TCC estejam ligados à forma como os currículos dos cursos de graduação são organizados e estruturados, visto que as disciplinas destinadas à realização do trabalho final ficam isoladas no final do curso e, muitas vezes, com carga horária insuficiente para a complexidade da tarefa a ser realizada, tanto para o estudante, quanto para o orientador.

Outro ponto que observei e que me ajudou na interpretação dos dados da pesquisa diz respeito às normas internas do curso em relação ao TCC, pois conta com um documento normativo chamado de “*Regulamento Interno para a Elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*”, elaborado por comissão interna e com última atualização ocorrida em 2016. Nesse documento, consta que o conteúdo do trabalho a ser aceito como TCC deve ser elaborado individualmente pelo estudante, sob a orientação de um professor efetivo, e resultante da disciplina TCC1 e consequente atividade do TCC2.

O documento traz ainda uma lista de tipos de trabalhos acadêmicos que não serão aceitos, embora faça parte da formação do estudante, são eles: “relatórios finais de projetos de intervenção profissional, estágio supervisionado, extensão ou semelhante”. Tais trabalhos poderão servir de “ponto de apoio referente ao material empírico e/ou teórico”¹⁹. Portanto, fica claro que a produção da monografia como TCC é individualizada, de autoria própria, sendo este orientado por um professor do curso e avaliado por examinadores por ocasião da apresentação do trabalho pelo autor.

Em minha experiência acadêmica até aqui, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, venho percebendo que são muitos os fatores que interferem na relação do autor com a escrita acadêmica. As intempéries do caminho da escrita possuem raízes fincadas nas trajetórias de escrita por meio das disposições que compõem o interior do *habitus escritural* (Sousa, 2020).

¹⁹ Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/regulamento-do-tcc-corrigido.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

3.3 Abordagem e o tipo de pesquisa

O interesse epistemológico desta tese em caracterizar a *relação com* o saber escrever que estudantes de Pedagogia constroem no contexto do curso de licenciatura em Pedagogia, durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, me deixa confortável para fincar a abordagem qualitativa como filiação metodológica desta pesquisa. O objetivo supracitado se articula com diversas características dessa abordagem, a saber: ênfase no contexto natural como fonte de construção dos dados, interesse pela descrição de processos, valorização das falas e representações dos atores sociais da pesquisa, destaque do enfoque indutivo sem prescindir do recorte teórico, dentre outras especificidades (Bogdan; Biklen, 1994; Oliveira, 2008).

Para explicar melhor essa adequação entre objetivos de pesquisa e metodologia, convém retomar algumas características que o paradigma das ciências naturais consagrou e que o positivismo vislumbrou emplacar como método hegemônico. Contudo, está fora de cogitação discutir os embates sobre os méritos de enfoque quantitativo ou qualitativo da pesquisa em educação. Porém, convém brevemente explicitar alguns pontos consensuais a despeito deste último. O ambiente é natural porque não baseia a construção de dados em experimentações clássicas de laboratório. Logo, não procura estabelecer relação causa-efeito entre hipóteses concorrentes, típico do método experimental, pois seu interesse é acentuar as emergências contingentes do fenômeno de forma descritiva e analítica.

Por fim, fundamenta-se num *corpus* teórico para acessar o conhecimento não pelo viés do método hipotético-dedutivo, que delimita aprioristicamente um dado recorte da teoria, mas sim como um processo indutivo caracterizado pela apropriação gradual desse *corpus*, que é a necessária imersão no objeto (Moraes; Galiuzzi, 2016). O pesquisador, ao adentrar o espaço do participante, constrói uma compreensão dessa realidade pelo seu olhar, que lhe é próprio, único e singular, por ser este um sujeito singular, dotado de uma história que lhe é única. Como dito, as ciências humanas não logram da experimentação, muito menos da repetição dos fatos ou fenômenos, por isso, cada pesquisador interpreta a realidade ao seu modo, dotado de rigor científico e subsidiado pela compreensão teórica do objeto, sendo este o meio pelo qual lhe possibilita apresentar a validade e a cientificidade dos fenômenos estudados.

Definidas essas características da abordagem qualitativa, mais próximas deste objeto, apresento, a seguir, baseado no critério de vizinhança discutido por Bruyne, Herman e

Schoutheete (1977), o tipo de pesquisa propriamente dito, que, segundo esses autores, constitui a maneira de o pesquisador encontrar seus fatos empíricos, isto é, torná-los visíveis (Moraes; Galiazzi, 2016). Esta pesquisa possui características singulares no tocante a abordar os estudos da escrita na perspectiva dos *Letramentos Sociais* e, por isso, ela nos aproxima da **pesquisa etnográfica**. É notório que as pesquisas sobre a escrita escolar e acadêmica, no território brasileiro, têm incorporado, de forma crescente, a influência dos estudos derivados dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e, com isso, ignorado a tradição textual-discursiva e hegemônica calcada no indivíduo (Fiad, 2017) que prevaleceu por décadas anteriores.

Os Novos Estudos do Letramento, ao conceberem a leitura e a escrita como práticas sociais (Street, 2006; 2014), distanciam-se da perspectiva cognitiva, até então hegemônica, e aproximam-se do campo social. Desse modo, sustentam-se por meio dos estudos etnográficos empreendidos inicialmente em diversos lugares. Essa proposta dos Novos Estudos do Letramento coloca em evidência os usos sociais da leitura e da escrita, são, portanto, práticas situadas, dependentes dos contextos sociais, históricos e culturais. Em outras palavras, ao observar que os grupos sociais em diferentes contextos utilizam a leitura e a escrita em situações reais de uso do mundo material e social, atribuindo-lhes significado sócio-histórico, concebe-se, assim, que o estudo dos letramentos corresponde a entender as práticas culturais de uma sociedade, as quais conferem inclusive identidade aos sujeitos sociais.

Em consequência dessa perspectiva teórica, os representantes dos NEL, ao empreenderem suas pesquisas nesse campo empírico, utilizaram a etnografia longitudinal como opção teórica e metodológica. A orientação metodológica dos NLS demanda pesquisas etnográficas: “para serem investigadas de forma adequada, as práticas de letramento demandam a metodologia de pesquisa etnográfica [...], possibilitando o registro dos processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (Magalhães, 2012, p. 26). Sobre isso, Street (2014), como antropólogo, realizou um desses estudos seminais em uma aldeia no Irã, tornando-se referência para as pesquisas seguintes no campo de estudos dos letramentos sociais.

Na ocasião, década de 1970, influenciado pela antropologia clássica e pelos ‘estudos culturais’, Street (2014) realizou trabalho de campo, o qual denominou de ‘relatos etnográficos específicos’, consistindo em descrever o sistema educacional moderno no Irã e relacioná-lo com a situação encontrada nas aldeias. As pesquisas etnográficas, no âmbito da educação, do modo como se apresentam hoje, têm origem na antropologia. A antropologia clássica, como método de pesquisa, se consolidou por apresentar estudos longitudinais com

grupos de indivíduos por meio de observação-participante. Isso ocorre quando o pesquisador, nesse caso um antropólogo, adentra ao campo da pesquisa por anos seguidos a fim de conhecer os cenários reais em que vive aquele grupo observado, em termos de valores, crenças, tradições, rituais, costumes, ou seja, os aspectos relacionados à cultura de um povo.

Para exemplificar esse tipo de pesquisa no Brasil, cito os estudos antropológicos realizados por Darcy Ribeiro sobre o ‘povo brasileiro’, a miscigenação aqui existente, a cultura presente no território Norte, Nordeste, Sul e Sudeste que se formaram com a vinda dos descendentes africanos, povos indígenas e colonização europeia. Esse grande antropólogo viveu grande parte da sua vida no Brasil, porém, em determinado momento da Ditadura Militar, foi exilado, época em que precisou morar em outros países da América Latina, como Chile, Peru e Venezuela. Esse episódio possibilitou-lhe conhecer outros povos latino-americanos e, uma vez de volta ao Brasil, como antropólogo, passou a empreender suas pesquisas no território brasileiro e a descrever a miscigenação da etnia nacional como diferenciada das demais matrizes formadoras.

A boa definição do que é etnografia possui variantes, porém, me interessa, neste ponto da pesquisa, por compreender que a empiria é o lugar material da análise, portanto, são “os eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo aquilo que nos afeta os sentidos”, tudo que se diz e faz, ou seja, tudo o que é colocado em palavras. A empiria também reside no silêncio, “silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que são necessárias avaliar e analisar” (Peirano, 2014, p. 386).

Dentre as orientações a serem seguidas pelo pesquisador, Peirano (2014, p. 389) recomenda estar “sempre disposto a nos expor ao imprevisível, a questionar certezas e verdades estabelecidas e a nos vulnerar por novas surpresas”. Isso se faz necessário, uma vez que entendo que os dados no campo da pesquisa não estão prontos e acabados para serem coletados, eles são construídos por meio de um processo dinâmico, dialógico e subjetivo. Tendo em vista esses aspectos, assumo aqui a perspectiva dialógica ao estudar os fenômenos humanos (Bakhtin, 1992, p. 117), “o sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar a sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento só pode ter um caráter dialógico”.

Nessa perspectiva, o trabalho de campo etnográfico é notadamente complexo e dinâmico, visto que consiste em descrever comportamentos sociais e culturais em cenários reais por meio da presença direta do pesquisador no campo da pesquisa. Por tudo isso, o lugar **dialógico** é a opção metodológica mais aceitável para ser ocupada pelos participantes da

pesquisa – na relação do pesquisador em face do pesquisado. Por certo, a dinâmica da inserção do pesquisador no campo da pesquisa deve, intencionalmente, favorecer o diálogo participativo, a construção coletiva dos dados da pesquisa e a reorientação metodológica sempre que necessário em direção a cumprir os objetivos iniciais.

De acordo com Peirano (2014), um dos grandes desafios das pesquisas etnográficas consiste em “colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi ação vivida [...] e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo”. Posto isso, recuso uma orientação metodológica definitiva, pois a teoria e o caminho da pesquisa²⁰ se aprimoram pelo confronto com o campo empírico – ou seja, com a ação vivida. Embora não se trate aqui de um estudo clássico e longitudinal, como é próprio dos etnográficos e antropológicos, convém deixar explícitos os motivos pelos quais justifico e nomeio esta pesquisa pela via etnográfica, em especial por se tratar de um tipo de investigação predominantemente utilizada nas pesquisas que abordam as práticas de letramentos sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, como dito nesta tese.

Em tempo, apresento brevemente as questões éticas pertinentes à realização desta pesquisa, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, por meio de abordagem para observação e entrevistas, foram necessários cuidados no tocante à autorização por parte da IES e consentimento dos participantes, como descrito a seguir.

3.4 Questões éticas da pesquisa

Esta investigação seguiu as recomendações da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, cuja função dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa científica com seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais. Esse documento normativo apresenta princípios éticos a serem cumpridos durante o trabalho deste estudo para com os participantes e no que compete ao tratamento dos dados produzidos. Também obtive Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC) como consta na seção anexos.

Em relação aos participantes, o primeiro ponto a ser observado refere-se ao “reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa” e à “defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que

²⁰ O caminho da pesquisa e as explicações sobre o campo empírico serão abordados em tópico específico ainda neste capítulo.

envolvem os processos de pesquisa” (Guerriero, 2016, p. 2624). Em outras palavras, o pesquisador deve ter conhecimento e deixar claro para os participantes que a colaboração deles no âmbito da pesquisa é uma opção e, a qualquer momento, durante o período do estudo, é permitido a ele o direito de desistência e recusa sem ônus, prejuízos ou penalidades. Assim sendo, todos os esclarecimentos aos participantes sobre as etapas da pesquisa foram repassados em momento oportuno por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado de forma clara, acessível e transparente, com os informes necessários sobre a participação deste de forma consciente e livre.

Atenta às resoluções pertinentes e recomendações do Comitê de Ética (CEP/CONEP), respeito a opção dos participantes, seus direitos, sigilo e privacidade. Os instrumentos de construção de dados foram aplicados de duas formas: em ambiente de sala de aula e, também, em locais específicos onde o estudante era abordado nos corredores da IES. Assim, ao se dispor, era direcionado para uma sala onde pudesse responder de forma tranquila. As entrevistas foram gravadas sob o consentimento dos participantes em equipamento de áudio e se mantêm sob responsabilidade da pesquisadora.

A fim de garantir o sigilo, privacidade e anonimato dos participantes da pesquisa, o local das entrevistas foi escolhido por estes, e, como segunda alternativa, foi colocada à disposição uma sala de reunião nas dependências da IES, com reserva previamente acordada. Posteriormente, no momento do tratamento dos dados pelo pesquisador, os participantes foram mencionados por meio de um código alfanumérico, por exemplo, o primeiro entrevistado possuiu o código “E01” e assim sucessivamente.

3.5 Os caminhos e as escolhas da pesquisa de campo

Os manuais de pesquisa qualitativa trazem orientações sobre a entrada do pesquisador no campo do estudo, mas nenhum deles é capaz de mensurar os imprevistos que surgiram no decorrer do trabalho de campo, seja na interação do pesquisador com os participantes, na relação do pesquisador com a pesquisa, assim como na delimitação do objeto de estudo, esse é sempre um caminho provável. Por tudo isso, existem muitas possibilidades, frustrações, contentamento, inquietudes e encontros, inerente a uma investigação em nível de um curso de pós-graduação, para tanto, ocorrem momentos de afastamento e de aproximação face à realização da pesquisa e de determinantes na trajetória do pesquisador. Dito isso,

apresento alguns episódios que marcaram as escolhas desta pesquisa e os caminhos trilhados em face do direcionamento tomado em todas as etapas.

Logo que cheguei ao curso do doutorado desta IES, inseri-me no campo da pesquisa de modo integral, primeiro devido à obrigatoriedade do Estágio supervisionado, e por ser esse o local das aulas do curso, por tudo isso, ele foi também o lugar que passei a frequentar diariamente em todos os meus momentos de estudo. Foi assim que passei a conviver diretamente com a comunidade de discentes do curso. Assim, a partir daquele momento, ele se tornou o campo da minha pesquisa.

A minha presença frequente nesse espaço físico me possibilitou falar com os alunos em momentos informais, como na hora do café que ocorria nos intervalos das diversas aulas, em eventos, momento de distração no Bosque Moreira Campos, no Restaurante Universitário e nos corredores da Instituição. Devo registrar que a minha presença nesse espaço ocorreu durante todo o período de cinco anos que durou o meu curso. No entanto, de forma intencional para as observações iniciais da pesquisa e do Estágio, durou três semestres letivos (aproximadamente 18 meses), o último deles ocorreu no período da Pandemia. Essa escolha metodológica ocorreu em função da perspectiva etnográfica assumida nesta pesquisa.

O programa de pós-graduação desta IES, no qual entrei para cursar o doutoramento, por se tratar de um curso na área da educação para formar professores e pesquisadores para o ensino superior, traz como obrigatoriedade as disciplinas de estágio. No curso do mestrado, o aluno tem a disciplina de Estágio I; e no curso do doutorado são duas disciplinas, Estágio II e Estágio III, ambas são oferecidas ao aluno no início do curso para serem cursadas sob a supervisão do respectivo orientador²¹.

Assim, efetuei matrícula na disciplina de Estágio Docente II, uma cadeira obrigatória do curso e que ocorre com a supervisão do orientador. Nessa ocasião, tive o direcionamento para participar na condição de estagiária e observadora da disciplina ministrada pelo orientador no curso de graduação em Pedagogia dessa IES. Foi assim que mantive aproximação com o campo empírico da pesquisa, encontros rotineiros com o orientador e com os estudantes da turma selecionada.

O primeiro estágio ocorreu na disciplina de Metodologia Científica, com alunos do primeiro período do curso. Eu os encontrei empolgados com a entrada em um curso superior de uma IES pública federal, fato que é significativo para os estudantes, assim eles chegam

²¹ Em alguns casos esporádicos, há a possibilidade de o estágio ser reorganizado/redefinido entre ambos – orientador e aluno.

ávidos por conhecimento e desejam participar de tudo o que está acontecendo na faculdade. Uma sala de aula lotada, muitos alunos, um professor e uma estudante de pós-graduação em fase de aperfeiçoamento.

Nesse período, senti que a minha identidade de escritora acadêmica estava vulnerável nesse novo lugar e nessa nova etapa que passei a trilhar em minha formação acadêmica e profissional. A primeira constatação dessa fragilidade se deu ao perceber que, naquele momento, estava ali na condição de estudante e, portanto, em fase de aprendizagem, o que me permitia observar as pessoas e os seus comportamentos, as falas dos alunos e dos professores. Demorei a compreender que, além de uma estudante, também estavam ali uma pesquisadora e uma docente do ensino superior.

A disciplina foi conduzida mirando o ensino dos letramentos acadêmicos por meio da sucessão de atividades cuidadosamente planejadas e experimentadas pelo professor regente. Com isso, passei a questionar o que eu realmente sabia sobre o ato de escrever academicamente. A cada nova leitura, fui aumentando o interesse pelo meu tema e descobrindo um mundo novo de possibilidades; nesse período e ao longo dos meses seguintes, escrevi relatos das aulas e observações dos momentos vivenciados na sala de aula e nos corredores da faculdade. Nesse momento, não tinha ainda um direcionamento, mas sim o desejo de aprender com as experiências que estava a experimentar em face do ensino da escrita acadêmica.

A pergunta empreendida por Pimenta e Lima (2011, p. 125) – “Por que o estágio para quem já exerce o magistério?” – encontra muitas respostas em face dos estudantes dos cursos de licenciatura que já exercem o magistério, não só, os pós-graduandos também são abarcados nessa reflexão das autoras. Para elas, o estágio nesse contexto é visto “como possibilidade de ressignificação da identidade e numa proposta de formação contínua”. Por isso, o estágio não é obrigatório no sentido de aprender a ser professor, mas como uma oportunidade de reflexão sobre a própria docência, no sentido de pensá-la como um campo de formação inacabado. Ser docente e se dispor a olhar para a própria prática significa ser capaz de se reconhecer como inacabado e disposto a compreender esse processo complexo e dinâmico da docência.

Com essa reflexão, permiti-me olhar para a minha prática docente de professora de um curso de graduação, ministrando disciplinas no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, e refletir sobre as questões específicas suscitadas a partir do posicionamento teórico das autoras Pimenta e Lima (2011). A percepção de uma docência inacabada me permitiu observar os outros e dialogar com a experiência do orientador. Nesse sentido, a questão inicial que coloquei para mim não foge da proposta das autoras, primeiramente perpassa pela

identidade docente e pela relação com o saber escrever. Como me sinto sendo professora? O que eu posso aprender aqui para aprimorar minha atuação como professora de escrita? O que eu mudaria nos meus planejamentos didáticos para contemplar o ensino da escrita? O que eu tenho feito para promover o acolhimento, a diversidade e as especificidades culturais e sociais dos meus estudantes?

No semestre seguinte, continuei o processo formativo-reflexivo na disciplina de Estágio Docente III, porém, com um grande diferencial. Fomos surpreendidos pela Pandemia de COVID-19, a qual nos afastou da sala de aula e dos corredores da Faculdade por longos meses seguidos. Diante da gravidade do momento, os encontros e os diálogos antes almejados ficaram impossíveis de acontecer de forma afetiva e calorosa, pois a ordem era de distanciamento físico e social. Por isso, não há como negar os prejuízos e os traumas emocionais, psicológicos, sociais, econômicos, acadêmicos e culturais causados no período pandêmico aos estudantes, professores e pesquisadores.

A Pandemia de COVID-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, causou perdas inenarráveis, por isso novos rumos foram delineados, do mesmo modo que as teses e dissertações feitas nesse período não são teses comuns, são, portanto, trabalhos que trazem as marcas da situação de vulnerabilidade, à qual estivemos expostos por dois anos devido à gravidade da situação global em termos de saúde pública. Muitas teses e dissertações ficaram no meio do caminho, impossibilitadas de conclusão por causa das vidas ceifadas pelo vírus, enquanto outros trabalhos foram caminhando a passos curtos ao mesmo tempo em que os seus autores se recuperaram das marcas deixadas pelo vírus em suas vidas.

Em relação ao campo da pesquisa, as observações previstas para acontecer na disciplina de Estágio III foram realizadas no formato on-line. Esse foi o modo por termos seguido com aulas on-line. Os professores e os estudantes, utilizando a internet e as redes sociais, ocupavam um espaço virtual para assim realizarem os encontros didáticos. Esse formato durou por vários meses, período em que se deram as recomendações da Organização Mundial de Saúde sobre os distanciamentos físicos como forma de prevenção à contaminação pelo vírus.

Por causa da Pandemia, todas as atividades desse semestre letivo ocorreram de forma online com o uso da plataforma *Google Meet*, posso dizer que foi um período muito difícil para todos, sem exceção, pois o impacto do trabalho remoto, da falta de trabalho, do convívio social e das vidas ceifadas de modo repentino reverberou na capacidade de trabalhos e estudo dos professores e dos alunos. Aqui faço o registro dessa etapa de extrema gravidade mundial, para dizer da impossibilidade de registrar em palavras as consequências do momento

para o ensino e para a aprendizagem no âmbito da educação. No pós-pandemia, não diferente da grande maioria dos colegas, levei comigo as consequências emocionais do momento presenciado, a recuperação física e emocional, portanto, não seria de imediato, mas era preciso continuar no caminho escolhido por mim, importava-me o aperfeiçoamento profissional.

Ao mesmo tempo em que estava como observadora das atividades de Estágio, ingressei também como estudante no Grupo de Pesquisa Grafi – Laboratório de Estudos da Escrita²², coordenado por meu orientador, local que frequentei durante todo o período do curso. Os encontros foram proveitosos e formativos ao possibilitarem diálogo com os colegas sobre os principais temas que permeiam a linha de pesquisa desse grupo e que, atualmente, compõem o referencial teórico dos participantes. Os encontros quinzenais do Grupo de Pesquisa *Grafi* foram frutíferos, resultando em muitas aprendizagens, encontros e produções acadêmicas significativas. Para mim, em especial, as reflexões teóricas iniciadas por ocasião do Estágio sobre o objeto de estudo desta tese são aprofundadas por meio da participação nas atividades do Grupo, como também continuei com as reflexões teóricas sobre a minha identidade docente e a relação com o saber escrever e preparar os textos que se tornariam Artigos para publicação em livros e periódicos.

No primeiro artigo, “Os caminhos que percorri e as atividades de escrita no programa de monitoria acadêmica: bases para a formação como docente”²³, escrevi sobre minha trajetória como monitora da disciplina de Pesquisa Educacional no curso de pedagogia da faculdade de Educação FAEC/UECE no período de 2008 a 2009. Neste, faço um relato breve do início de minha trajetória acadêmica com a pesquisa e com a escrita, embora naquele momento da monitoria ainda não fosse possível compreender que aquela experiência de aproximadamente dois anos me traria as bases e um direcionamento para a pesquisa e para a escrita acadêmica. Essa publicação foi feita em um livro organizado por integrantes do *Grafi* sob a orientação do coordenador do grupo, tivemos cerca de 6 meses a um ano para concluir todas as etapas da publicação, a qual teve início com uma reunião do grupo para definir os temas de cada autor, o título do livro, a colaboração de cada membro etc., foram muitos meses de encontro, debate, escrita, reescrita e muitas aprendizagens.

O segundo artigo, “Letramentos acadêmicos: relações sobre ensino, pesquisa e formação docente por meio da escolha do tema do trabalho de conclusão de curso (TCC)”, foi

²² Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPQ, mais informações podem ser consultadas em <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/725553>

²³ MADUREIRO, M. C. C. Os caminhos que percorri e as atividades de escrita no Programa de Monitoria Acadêmica: bases para a formação docente. In: DIEB, Messias; ALMEIDA, Larissa. (org.). **Trajetórias de Escrita**: acessando mundos letrados. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 01, p. 75-85.

fruto de parceria acadêmica com Almeida e Dieb (2024)²⁴. Os autores apresentam reflexões teóricas a partir de uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de graduação e soblevam as discussões sobre escrita acadêmica, abordando a produção de sentido e as questões de identidades dos discentes.

No terceiro artigo, em parceria com Almeida, Silva e Dieb (2024)²⁵, apresentei uma pesquisa qualitativa no âmbito de um curso de Licenciatura em Pedagogia acerca da produção do artigo científico. O estudo foi desenvolvido em uma disciplina obrigatória do curso de pedagogia de uma Instituição pública com uso da técnica “Instrução ao sócia” (Oddone; Ré; Briante, 2008). Assim, os participantes foram instigados a produzir uma autorreflexão e descrever o processo de produção de um artigo científico; seguidamente, por meio da análise de conteúdo, os autores elencaram três categorias para discussão, a saber: 1) a aprendizagem de elementos formais do texto; 2) a busca de referência textual em modelos de artigo; e, por último, 3) o desejo de participação em práticas de letramento da comunidade acadêmica. Por fim, foi possível destacar reflexões sobre a escrita de artigos científicos por estudantes em fase inicial de construção de uma identidade acadêmica de escritor.

Essa última produção, embora tenha sido publicada em 2024, foi iniciada no âmbito das disciplinas de Estágio II e III, período em que estive diretamente em contato próximo com os alunos do curso de pedagogia da IES, e concluída posteriormente com a colaboração de Almeida, Silva e Dieb. Desse modo, a produção dessa escrita, com a colaboração dos meus pares, possibilitou-me avançar na compreensão da base teórica conceitual que nortearia a produção da pesquisa para a tese.

As atividades acima mencionadas, quais sejam, os Estágios II e III, a produção e publicação dos três artigos e a participação no Grupo de Pesquisa, possibilitaram-me o amadurecimento das ideias iniciais da pesquisa e, conseqüentemente, o andamento da pesquisa de campo, ademais, o encontro com a Banca Examinadora guiou-me para novos encontros e possibilidades. A satisfação em receber as contribuições dos professores, a presença marcante do orientador e as contribuições dos colegas do Grupo de Pesquisa fortaleceram-me em todo o curso. Registro ainda que o período pandêmico de aproximadamente dois anos consecutivos impossibilitou a participação em eventos científicos de modo presencial na primeira metade do curso.

²⁴ Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7134>

²⁵ Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13465/12107>

Assim, a identidade de escritora acadêmica, antes construída desde as primeiras experiências com a pesquisa no curso de Graduação, cuja consistência me levou ao curso do doutorado, agora, passava por uma fase de insegurança. Nessa esteira, precisei avançar nos estudos teóricos para então encontrar novas possibilidades de firmar minha identidade de escritora acadêmica e me construir novamente.

Nesta etapa de dificuldades e descobertas em face da minha identidade docente e discente, foi decisivo o encontro teórico com Carlino (2017), Charlot (2000), Street (2014) e Bazerman (2005) cujos estudos detalhados de suas obras forneceram o aporte necessário para a compreensão das limitações que o momento apresentava em face da relação que os estudantes estabelecem com o saber e com a escrita acadêmica.

Aprender a escrever uma tese e encontrar o caminho a ser percorrido por mim no desenvolvimento da pesquisa foi extenuante e tortuoso e exigiu uma contínua construção de diversos sentidos em face do tema da pesquisa e das minhas escolhas pessoais. A insegurança é algo constante quanto ao que fora feito e ao que haveria de ser dito. Procurei compreender que a capacidade de organização do pensamento, a construção dos argumentos e o planejamento são colocados à prova pela insatisfação que perdurou durante todo o curso. Mas isso não é assunto a ser detalhado nesta tese. Retorno agora a discorrer sobre a construção dos dados da pesquisa acerca da relação que os estudantes estabelecem com a escrita dos trabalhos monográficos no curso de pedagogia.

A convivência com os alunos durante todo esse período do Estágio me possibilitou conhecê-los previamente no que se refere à pesquisa de campo, e ainda conviver com eles de modo diferente, pois ambos estávamos na condição de estudantes. Eu estava ali perto deles com as mesmas inseguranças em face dos desafios da escrita. Não me via mais como professora, mas como uma estudante tal qual os alunos ali também estavam no curso de pedagogia.

Nessa convivência, participei assiduamente de todas as aulas do semestre ministradas pelo meu orientador. Em alguns momentos, colocava-me como assistente, devido à demanda de atividades de escrita presente na disciplina. Minha atuação também se dava em momentos não formais, uma vez que sempre encontrava os alunos nos corredores e nos espaços livres da faculdade. Estes não me deixavam passar sem um pedido de ajuda. Na maioria das vezes, compartilhava das mesmas inseguranças deles e deixava claro que, assim como eles, eu também sentia inseguranças.

A minha atuação, portanto, se resumiu em compreender que os letramentos acadêmicos são situados em contextos sócio-históricos e culturais, as práticas de escrita são situadas. Ou seja, não saberei escrever uma tese no curso de mestrado, pois a tese é uma prática

de letramento situada, pertencente ao curso de doutorado. Com esse entendimento, atuei para que os alunos compreendessem que escrever um projeto de pesquisa e um artigo científico é algo que eles irão aprender aqui – no curso de nível superior, em uma universidade. Portanto, chegar a esse espaço e não saber escrever um artigo não é problema para o aluno, pois o lugar da aprendizagem é no espaço onde estavam ocupando agora. Interessava também demonstrar que, para aprender, é preciso estar aberto a essa aprendizagem. Ou seja, deixar se contagiar com o ato de aprender, abrir-se para as possibilidades que o aprender proporciona. Fugir disso é perder a possibilidade e a oportunidade que chegou até você.

Em muitos momentos, percebi que os estudantes olhavam para mim com uma certa admiração e reconhecimento. Admiração por estarem diante de alguém que passou pela graduação assim como eles e que agora se encontra em nível notadamente superior, como se o doutorado fosse algo muito distante deles. Essa situação me parecia muito comum em alguns momentos, ao perceber isso, coloquei-me na condição de motivá-los para tal, dizendo-lhe que, assim como eu, eles também conseguiriam chegar ao doutorado se essa fosse sua vontade. Também cheguei a compartilhar das minhas atividades na Pós repassando para eles quando haveria algum evento ou atividade, a fim de mostrar o quanto a pós-graduação poderia estar acessível para eles também.

Como o estágio também nos exige uma atuação docente, fui instigada a ministrar um momento de aula em cada semestre letivo. O que para mim era muito diferente da minha atuação docente na IES de origem, pois não me sentia no meu “espaço”, ou seja, me sentia presente em uma situação avaliativa, pois, não estava na minha sala de aula, não era a minha IES, não eram meus alunos, ou seja, uma situação totalmente desconhecida para mim. Ser professora é diferente de ser estagiária. Ambas convergem em termos de envolvimento com a atividade prática, mas, após essa experiência, terei algo a mais para dizer sobre o que é ‘aprender a ser professor’.

No período em que estávamos na pandemia, a atuação como estagiária se deu em auxiliar o professor orientador no controle organizacional da disciplina, pois o momento era muito delicado. Alguns alunos não conseguiam assistir às aulas, e, então, a interação na disciplina acerca dos conteúdos e atividades era maior no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Esse fato causou transtornos para alunos, professores e para os estagiários também, pois o aplicativo estava sempre com mensagens, o que demandava muita distração e atenção destinada aos alunos. Também foi possível perceber que foi um período de perdas acadêmicas imensuráveis dado o formato das aulas e das atividades.

A maioria dos alunos que posteriormente vieram a responder meus *balanços do saber* foram esses estudantes que estiveram comigo durante os 3 semestres letivos do período do estágio. Essa situação ajudou-me no momento de captá-los para responder as entrevistas e os balanços, pois ambos já me conheciam, lembravam das minhas interações nas disciplinas e tinha admiração pelo meu orientador.

Diante dessas constatações, reitero que a experiência no curso de doutorado foi completamente formativa em todos os aspectos da minha vida. Aprendi muito sobre cultura, relações sociais, docência, didática, história, movimentos sociais, gêneros textuais, relacionamentos interpessoais, estratégias de leitura etc. É impossível mensurar em palavras os aspectos formativos advindos desse curso.

Lembro que, no primeiro momento, ao ser aprovada no curso e ao me despedir das minhas colegas da UFPI para partir para a UFC, uma dessas colegas me disse “vá, você já pode ir, vai ser muito bom”. Hoje, recordando-me dessas palavras, reconheço que passei muito tempo para entender o que ela queria dizer, porém hoje já entendo. Realmente foi um percurso formativo muito árduo, permeado de desafios, inseguranças, medos, alegrias, conquistas e resiliência, porém de grande relevância na minha formação humana, profissional e acadêmica, eu diria um divisor de águas na minha vida.

A seguir, apresento os procedimentos e técnicas utilizados na construção dos dados deste estudo: observação, balanço do saber e entrevista.

3.6 As técnicas utilizadas: observação, balanço do saber e entrevista

A escolha da abordagem qualitativa de orientação etnográfica me levou às técnicas de construção dos dados que exploram o contexto real do fenômeno estudado e a experiência vivida pelos participantes. Mais ainda, possibilitou que essas duas condições sejam ajuizadas considerando a inalienável expressão dos participantes (Gil, 2017). A partir desse argumento, três técnicas foram utilizadas: observação, balanço do saber e entrevista.

A **observação** é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa, no âmbito das ciências humanas e sociais. A depender dos objetivos da pesquisa, o pesquisador pode vir a assumir diferentes papéis. Nesse caso, optei por ser um ‘participante observador’, ocasião em que se “deixa clara para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. [...] ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia a dia” (Cruz Neto, 1994, p. 60). Essa técnica permite

ao pesquisador adentrar no campo da pesquisa e ser reconhecido por todos, do mesmo modo, opta por esclarecer ao grupo os objetivos e o tempo de sua permanência junto ao grupo, assim como anunciar o tipo de participação a ser realizada.

A aceitação do participante no ambiente a ser observado depende de inúmeros fatores, como a empatia, capacidade de interagir e dialogar com outras culturas, interesse pessoal por temas do cotidiano do grupo, dentre outros presentes na interação face a face com os observados. Enquanto isso, há limites e vantagens a serem levados em consideração ao optar por essa técnica. Como dito, a interação face a face é uma característica marcante e improvável, pois, do mesmo modo que permite ao pesquisador construir relações de confiança, também pode ocorrer o contrário, a rejeição pelo grupo em relação à presença do pesquisador. Isso se deve ao fato de que o investigador observará diretamente o ambiente natural dos envolvidos, e a entrada nesse campo requer precaução e empatia.

Cruz Neto (1994) salienta que esse é um fator decisivo para a realização das etapas em campo da pesquisa e que não há receita. A vantagem e a importância dessa técnica consistem em possibilitar ao pesquisador “captar uma variedade de fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas”. Logo, o trabalho em campo sugere um objetivo previamente bem definido com direcionamento e planejamento de todas as etapas a serem desenvolvidas, com roteiro de observação, cronograma e informações prévias sobre as atividades do grupo, como também o acompanhamento e a avaliação do andamento do trabalho com o intuito de adequar o roteiro de observação, quando necessário, a fim de cumprir com os objetivos previamente elaborados.

A explicação acima do autor serviu para compreender que a observação realizada durante o período do estágio obrigatório em campo não gerou dados de análise, mas teve como propósito adentrar no campo da pesquisa, conhecer os participantes, seus anseios, inseguranças, dúvidas e aspectos da rotina dos participantes. Desse modo, foi durante esse período em campo que consegui apurar as questões centrais da pesquisa, refletir com o orientador sobre o andamento dos estudos teóricos em face às inquietações da pesquisadora e aprimorar as questões centrais que posteriormente deram origem aos objetivos da pesquisa.

A segunda técnica que empreguei foi o **balanço do saber**, o qual foi adequado às orientações metodológicas específicas tendo em vista a fundamentação teórica deste estudo, qual seja, os pressupostos da “*relação com*”, por isso, optei por seguir as recomendações de Charlot (2000) no tocante ao uso do Balanço de Saber. Esse instrumento “consiste em uma produção textual através da qual o sujeito é instigado a avaliar os processos e os produtos de sua aprendizagem” (Dieb, 2006, p. 04). Para isso, o pesquisador escreve um texto ou

enunciado, de forma clara e objetiva, que contemple o que se deseja nos objetivos da pesquisa. Aqui, propus o seguinte enunciado, adaptado de Charlot (2001, p. 37).

Imagine que eu sou uma estudante prestes a se formar e que preciso aprender algumas coisas com você em relação à experiência de escrita de um TCC, no gênero monografia. Eu sei que durante sua vida escolar e acadêmica você aprendeu algumas atividades de escrita, que lhe possibilitaram chegar até esse momento do curso e a estar passando por essa experiência. O que eu devo saber sobre essa prática de escrita para que eu possa escrever o meu TCC? Como você tem aprendido a escrever o gênero de texto monografia? O que lhe possibilitou aprender a escrever da forma como você escreve hoje? O que tem sustentado o seu interesse na escrita deste trabalho acadêmico? Com o que você compararia a escrita acadêmica? Por que essa comparação?

É possível ver no roteiro acima a circunscrição que o pesquisador efetiva sobre como será o nível de expressão do participante. Trata-se de um enunciado que delimita a relação com o saber escrever no contexto da escrita da monografia como TCC de estudantes do curso de graduação. Essa técnica, como é possível perceber, assemelha-se a um tipo de pergunta aberta no estilo depoimento pessoal, e o participante, ao responder, construirá uma resposta em forma de relato pessoal. Nesse caso, o pesquisador delinea, de forma ativa, o roteiro da expressão do participante atento à delimitação do objeto, o que o distingue, assim, das chamadas história de vida (Gil, 2017).

A possibilidade de utilizar os *balanços do saber* pela perspectiva qualitativa e etnográfica me direciona para entendê-los como um objeto capaz de ser sistematizado por meio da análise do Tipo Ideal. A partir da identificação de “um conjunto de elementos posto em relação”, é possível identificar os processos pelos quais os participantes estabelecem relações com o saber escrever e construir *tipos ideais* (Charlot, 2001, p. 24). Contudo, atentei ainda quanto às limitações dessa técnica e ao modo como é efetivada em campo, podendo ser utilizada de duas formas: primeiro por meio de abordagem individual ou em grupo.

Em ambos os casos, cada participante recebe uma cópia do balanço do saber e o pesquisador informa sobre o tempo determinado para responder e devolvê-lo. A qualidade dos dados produzidos nessa técnica é dependente da capacidade momentânea de escrita do participante, ou seja, da disposição deste em escrever e colaborar. Outro fator também deve ser considerado: a qualidade das perguntas. Ou seja, a capacidade de o pesquisador elaborar um instrumento que seja claro e objetivo, excluindo a possibilidade de interpretação equivocada pelo participante.

A terceira técnica dá seguimento ao que foi solicitado nos *balanços de saber*. Nesse caso, as **entrevistas** foram produzidas com roteiro previamente elaborado com foco nas

questões que perpassam os balanços e a problemática inicial da pesquisa. Muito se discute sobre essa técnica. Sobre isso, aqui levo em consideração os pesquisadores que apontam a entrevista como uma excelente técnica de construir dados na pesquisa qualitativa (Zago, 2003; Oliveira, 2008; Minayo, 2014; Gil, 2017), pois permite ao pesquisador e pesquisado uma interação geral.

A pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica concebe a entrevista (situação de interação verbal) como um momento de interação e de encontro de muitas vezes em que o pesquisador não apenas descreve o evento observado, mas procura possíveis relações entre o sujeito e o social (Freitas, 2007). Certamente, a interação dialógica sobleva no momento da entrevista, preferencialmente facilitada pelas etapas anteriores. Nessa interpretação, o pesquisador é situado em um contexto e é marcado por ele. Possui um lugar no mundo (no tempo e no espaço) dotado de escolhas, de visões de mundo, de conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências. Ele é situado sócio-historicamente. Ao assumir o papel de pesquisador, situado em um encontro entre sujeitos, relacional e dialógico, “constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado” (Freitas, 2007, p. 37).

As reflexões de Zago (2003, p. 287) sobre a construção de dados por meio de entrevistas afirmam que “os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo”, ou seja, as questões estudadas não podem ser “tratadas em blocos monolíticos”. Trata-se de uma orientação enfática em termos de processos e relações sobre o fenômeno e técnicas empregadas: diante de um movimento dialético predominantemente relacional é importante atentar para o perigo inerente da artificialidade que pode emergir na escolha de um dado instrumento de construção de dados. Somo a isso as advertências de Zago (2003) acerca da interação dialógica entre pesquisador e pesquisados.

A autora diz que, para ser satisfatória, a ocasião da entrevista deve preceder de uma relação de confiança entre ambos, para tal, as orientações apresentadas por Oliveira (2008) são relevantes: a) não interferir nas respostas do entrevistado; b) quando não entender, peça para que repita e não suscite interpretação; c) é recomendável visitar locais onde o participante frequenta; d) quando possível, aplicar pré-teste para validar a compreensão dos instrumentos; e) no caso de haver mais de um entrevistado, utilizar o mesmo padrão de perguntas, organizando-as em blocos semiestruturados; f) por ocasião da gravação, solicitar permissão por meio de documento correspondente que informe sobre sigilo, confidencialidade e anonimato.

Com base nessas orientações até aqui, o roteiro para a realização das entrevistas foi pensado de modo semelhante às perguntas do balanço, contemplando também os conceitos teóricos presentes nos objetivos iniciais da pesquisa. Desse modo, o roteiro das entrevistas foi composto pelas seguintes perguntas:

- 1 – Como você tem aprendido a escrever?
- 2 – O que lhe possibilitou aprender a escrever da forma como você escreve hoje?
- 3 – O que tem sustentado o seu interesse na escrita deste trabalho?
- 4 – O que lhe impulsiona a prosseguir com essa atividade?
- 5 – Com que você compararia a escrita acadêmica?
- 6 – Por que essa comparação?

Mesmo tendo em vista essas orientações, não se exclui o improvável. De todo modo, ao utilizar-se dos instrumentos de construção dos dados no campo da pesquisa, os imprevistos e determinismo são minimizados pela compreensão de que “há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para a interrogar” (Zago, 2003). Em suma, essa é a compreensão técnica-metodológica que guiará o trabalho do campo.

3.7 A construção dos dados da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa, portanto, correspondeu às observações produzidas por ocasião das atividades de Estágio II e III realizadas nas disciplinas de Metodologia Científica e Pesquisa Educacional do curso de pedagogia de uma IES pública situada na cidade de Fortaleza-Ce, com cerca de 40 estudantes em cada turma. Como dito nesta pesquisa, essa etapa não gerou dados de análise, mas se configurou relevante para compreender e definir as questões centrais do estudo, como também conhecer os participantes a priori. Foi também por meio das observações que esta investigação adquiriu uma inspiração etnográfica, fato que também busquei nas orientações teórico-metodológicas dos Novos Estudos do Letramento.

Dessa etapa, observei que toda prática de ensino da escrita precisa de um contexto, ou seja, as atividades de ensino da escrita são irrelevantes quando realizadas de forma isolada da ação proposta pelo sistema de atividade (Bazerman, 2005). Desse modo, ao compreender o contexto que demanda a ação escrita, a estratégia seguinte é selecionar o gênero que mais se ajusta à situação retórica. Esse é o grande desafio posto aos professores de escrita, além de fazê-los acreditar que é possível aprender a escrever na universidade.

Desse ponto em diante, enveredei-me pelos percalços da aplicação do balanço do saber, vulgo *Balanços do Saber*. Procurei contato com os professores das disciplinas de TCC I e TCC II com o objetivo de aplicar os *balanços do saber* na sala de aula diretamente para a turma em algum horário disponibilizado por eles. Nessa fase, deparei-me com algumas surpresas. A primeira delas foi a rotatividade de professores na disciplina de TCC I. Observei que são várias disciplinas, cada qual com até 20 estudantes matriculados em horários distintos, manhã, tarde e noite, com cerca de 4 disciplinas ofertadas por semestre e com grande rotatividade de docentes.

Constatei que os encontros dos estudantes com os professores da disciplina de TCC I são poucos devido à carga horária teórica (6 horas/aula), os quais ocorrem logo no início do semestre e com durabilidade de 1 hora por semana, em média. Para que eu pudesse conversar com um maior número de estudantes por ocasião, e assim aplicar maior quantidade de *balanço do saber*, procurei negociar a minha entrada na sala de aula com alguns docentes dessa disciplina e fizemos acordos. Desse modo, a aplicação do *balanço do saber*, vulgo *Balanço do Saber*, ocorreu de forma mais ágil.

Nessa etapa, realizei a aplicação dos *Balanços* utilizando os seguintes critérios: 1 – estudante(s) com matrícula ativa na Disciplina de TCC1 ou Atividade de TCC2 no curso de

pedagogia da Instituição selecionada; 3 – estudante(s) comprometido(s) com a escrita da monografia e que demonstre(m) voluntariamente interesse em colaborar com a pesquisa. Por outro lado, foram excluídos da amostra os que ainda não iniciaram a matrícula nesses dois componentes (TCC1 e TCC2).

Na primeira turma de TCC I que tive contato, marquei previamente com a professora responsável, a qual me forneceu algumas informações. Estavam matriculados 20 estudantes, porém no dia marcado para a minha atividade compareceram apenas 13, e todos concordaram voluntariamente em participar da pesquisa. Nessa turma, a disciplina foi ministrada da seguinte forma: as 6 horas/aula de teoria prevista na carga horária da disciplina, as quais foram ministradas em 4 encontros iniciais no primeiro mês do semestre, com duração de 1 hora/aula cada um. Na ocasião, o professor explica a estrutura do projeto que eles teriam de fazer e orienta sobre temas, objetivos, justificativa, fundamentação e metodologia. Após esse período inicial, os encontros passam a ser realizados a cada 15 dias até o final do semestre. Durante esse entremeio, o professor recebe pequenos textos dos estudantes on-line, ou durante os encontros, e faz devolutivas, no sentido de orientá-los no processo de escrita. Ao término do semestre, há um encontro final, em que os estudantes apresentam os projetos de forma individual.

O projeto de pesquisa a ser elaborado pelo estudante nessa disciplina de TCC I é individual e corresponde ao pré-requisito obrigatório para dar continuidade ao TCC II no semestre seguinte. Como mostrado nesta pesquisa, a carga horária dessa disciplina é 16 horas/aula; as 6 horas já mencionadas acima são correspondentes aos encontros do professor com a turma, e as demais 10 horas, as quais são mencionadas como aula-prática no PPC do curso, se referem ao momento em que o estudante estará ocupado com a escrita do seu projeto. A carga horária dessa disciplina parece ser insuficiente.

Em um desses momentos, percebi que responder a minha pesquisa era uma forma de o discente ser ouvido em relação às inquietações que permeiam o momento de suas escritas no universo acadêmico. Instigados por isso, alguns estudantes se dispuseram voluntariamente a participarem deste estudo. Em um desses encontros, deparei-me com a seguinte fala de uma aluna, a qual, na ocasião, estava matriculada na disciplina de TCC I, ela dizia eufórica: *“eu quero participar da sua pesquisa, professora! eu quero desabafar! vai ser bom pra mim, eu to ficando ‘perturbadinha’ com o projeto”*. O sentimento demonstrado por essa aluna não foi surpresa, pois, em muitos momentos, observei comoção semelhante entre seus colegas. Com

isso, quero ressaltar que o sofrimento psíquico estava presente à medida que a escrita se impunha como uma tarefa obrigatória e necessária.

Na segunda turma, a dinâmica de entrar na sala de aula foi do mesmo modo. Encontrei 12 estudantes e todos concordaram em responder ao Balanço. Não sendo suficiente, abordei de forma isolada e individualmente discentes que contemplassem os critérios e passei a aplicar o Balanço em locais diversos. Nessa etapa, utilizei os corredores, a cantina e uma sala de reuniões. Quando não era possível para o estudante responder ao *balanço do saber* de forma imediata, marcava com ele para momento posterior. Também aconteceram indicações, recusas e desistência.

Em relação ao engajamento do participante ao responder o *Balanço*, observei que os discentes que foram abordados de forma individual tiveram maior cuidado em externar uma resposta com mais elementos e particularidades, isso foi notadamente visível em comparação à grande maioria que respondeu na sala de aula. Acredito que tal fato ocorreu por terem sido abordados ao final da aula e às pressas, junto à necessidade de ‘irem embora’, isso pode ter interferido. Embora tenha observado essa diferença, o fato não foi suficiente para interferir na qualidade das respostas.

O momento do término de um curso é significativo na trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, pois eles são diretamente avaliados por meio da realização de uma atividade que atesta a condição de desempenho satisfatório. Assim como ocorreu ao terminar o ciclo da Educação Básica em relação a demonstrar bom desempenho nos Exames de acesso ao ensino superior, o momento de término do curso de graduação também é significativo. Desse modo, a fase que antecede o término de um curso, com a presença do gênero monografia como TCC ou algo semelhante, é sempre conflituosa por diversos fatores.

Não há como negar que o instrumento *balanço do saber*, aqui utilizado no formato de *Balanço do Saber*, possui algumas limitações e que, realmente, foram constatadas em campo, foram elas: primeiro, sobre a capacidade de expressão do estudante por meio da escrita em punho; somos conhecedores de que atualmente o uso de aparelhos digitais é cada vez mais frequente entre os jovens e propor uma escrita com caneta esferográfica foi recebido com certo estranhamento, ao ponto de perguntarem se ‘poderia responder por meio de um áudio’. Segundo, quero destacar as limitações em captar subjetividades, por ser um instrumento com perguntas abertas e limitar-se à capacidade de envolvimento imediato do participante. Mesmo diante dessas limitações, essa etapa da pesquisa ocorreu de modo que considero satisfatória.

Passada essa etapa, contabilizei 44 *Balanços* respondidos, sendo que 37 estudantes estavam matriculados na disciplina de TCC I e 07 estudantes na atividade de TCC II. A estimativa inicial era de abordar cerca de 50 estudantes, para tanto, considerei satisfatório o número realizado, pois contempla aproximadamente 21% do total de estudantes matriculados nas duas disciplinas. Desse modo, prossegui para o tratamento desses dados e para as etapas seguintes da pesquisa.

Seguindo essa mesma proporção, selecionei, dentre os *Balanços*, aqueles que demonstraram interesse em colaborar trazendo riqueza de detalhes no texto apresentado nos *Balanços*, como também dei preferência àqueles que marcaram a opção no *balanço do saber* sobre o desejo de participar da segunda etapa da pesquisa. O contato inicial com os possíveis participantes foi feito por e-mail e por mensagem em uma rede social por meio de contato fornecido pelo próprio participante por ocasião da resposta ao *balanço do saber*. Nessa fase, também foi possível registrar encontros, recusas e distanciamentos.

Nessa etapa, consegui contato satisfatório com 09 (nove) estudantes, sendo 04 (quatro) da disciplina de TCC I e 05 (cinco) estudantes da disciplina de TCC II, esse quantitativo corresponde à, aproximadamente, 20% dos participantes da etapa anterior. As entrevistas foram agendadas e realizadas nas dependências da própria faculdade, por ser o local frequentado pelos estudantes. Utilizei uma sala de reunião da própria IES destinada à Linha de Pesquisa a qual sou vinculada para que fosse confortável receber o participante e, também, possibilitar o registro oral com um gravador de áudio profissional.

Em relação às recusas, alguns estudantes manifestaram o desejo de participar da entrevista, porém não estavam frequentando a IES no momento por vários motivos. Desse modo, a solução encontrada para esses casos foi realizar as entrevistas no formato on-line, por meio de uma rede social de comum acesso. Assim, obtive, no total, 4 entrevistas realizadas de forma presencial com gravação integral do áudio com cerca de 13 a 25 minutos cada uma; somando a isso, obtive 05 (cinco) entrevistas realizadas on-line, em que o participante respondeu às perguntas do entrevistador por mensagem de áudio gravada e enviada por meio de uma rede social.

Os motivos pelos quais não foi possível encontrar maior número de participantes de forma presencial são diversos. Por exemplo: a) estudantes que estão repetindo há mais de dois semestres e que fazem o trancamento da disciplina logo após o início do semestre; e b) estudantes aprovados no início do semestre, pois concluíram o trabalho, apresentaram e foram embora. Essas situações e outras desconhecidas por nós dificultam o contato e a aproximação

com os estudantes de TCC2, pois, normalmente, eles já terminaram as demais disciplinas de modo que pouco frequentam o ambiente da Faculdade. Por tudo isso, o quantitativo de estudantes de TCC2 é menor em comparação aos participantes da disciplina de TCC I.

Outro fator que pode ter ocorrido se refere ao planejamento das respostas. Porém, avalio que os dados construídos foram significativos e possuem elementos que condizem com as interpretações que quero dar aos objetivos propostos. Ademais, ambos participantes se apresentaram de modo colaborativo, e todas as gravações produzidas foram extremamente relevantes para compor o quadro de dados construídos para a pesquisa.

As entrevistas foram compostas por questões que perpassam os objetivos do estudo e ocuparam-se resumidamente em captar o sentido, as opiniões, as atitudes e as mobilizações dos participantes em face da relação construída por eles sobre o saber escrever um trabalho de conclusão de curso. O roteiro elaborado para essa etapa pode ser encontrado na seção apêndice deste trabalho, como também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para este estudo, optei por trabalhar com uma amostra do tipo não probabilística (Oliveira, 2008; Gil, 2017), em virtude da ausência de interesse quanto à generalização dos resultados ao universo da população. Contudo, os critérios de inclusão na amostra foram indispensáveis, desse modo, optei por incluir os estudantes matriculados na disciplina correspondente somada à disponibilidade destes em colaborar com a pesquisa.

No Quadro que segue, fiz uma sistematização de todos os participantes por etapa deste estudo, com as especificações que julguei pertinentes.

Quadro 4 – Quantitativo de participantes por etapa da pesquisa e vínculo acadêmico do período em que participaram deste estudo

Etapa e Instrumentos	Participante das disciplinas de Metodologia Científica e Pesquisa Educacional	Quantidade de participante da disciplina de TCC1		Quantidade de participante da atividade de TCC2		TOTAL de participantes por etapa
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
1 Observação participante	80*					80
2 Balanços do Saber	0	28	9	5	2	44
3 Entrevistas	0	4	0	3	2	9
TOTAL	80	41		12		133

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez concluída a etapa de campo, passei ao tratamento de todos os dados construídos para essa finalidade: os balanços e as entrevistas. A primeira etapa correspondeu à digitação de todos os textos no aplicativo *Microsoft Word*. No segundo momento, passei a codificar os participantes com letras e números de modo a retirar todos os elementos que pudessem identificá-los.

Em relação aos *Balanços*, criei uma planilha com 44 linhas horizontais divididas em 4 colunas. Na primeira coluna, B1 corresponde ao primeiro texto digitado, e assim sucessivamente. Na segunda coluna, identifiquei o sujeito com um nome fictício em ordem alfabética, respeitando a identificação masculino ou feminino. A terceira coluna foi reservada para o texto/resposta dos participantes. Por fim, a última coluna foi designada para escrever alguma informação que venha a ser relevante para uso em momento posterior. Essa organização se dá conforme quadro demonstrado a seguir.

Quadro 5 – Modelo de planilha para digitação dos dados dos *Balanços*

CÓD.	IDENTIFICAÇÃO	TEXTO	ANOTAÇÕES
B1	Nome fictício Etapa Disciplina	Resposta do estudante.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A digitação de todos os *Balanços do Saber*, de acordo com a planilha destacada, foi feita utilizando as seguintes especificações: espaçamento 1,5 cm, letra Times New Roman 12pt e orientação da página Paisagem. Para as entrevistas, utilizei o mesmo aplicativo com as mesmas especificações, digitadas em formato de texto com separação entre parágrafos, além disso, identifiquei os participantes com um nome fictício em ordem alfabética, respeitando a identificação masculino ou feminino, bem como com uma letra e um número, por exemplo: Bia E1, Dora E2, Eva E3, e assim sucessivamente. Por último, retirou-se qualquer informação que pudesse identificar os participantes ou seus respectivos professores.

O caminho percorrido até aqui, em relação à construção dos dados da pesquisa de campo, permitiu-me *olhar* para as histórias contadas pelos participantes ao mesmo tempo em que questionava sobre a minha atuação em diferentes papéis assumidos e mediados pela escrita. Nesse sentido, a minha relação com o saber escrever, como em toda relação com o saber, é atravessada pelas dimensões epistêmica, identitária e social. Tendo em vista essas dimensões, como pesquisadora e participante da pesquisa, cabe a mim também a tarefa de olhar para a relação que tenho construído, ao longo de minha trajetória acadêmica, com o saber escrever.

Retomo aqui o eixo central deste trabalho, qual seja, estudar a relação com o saber escrever por meio da abordagem da “relação com”, cuja referência remonta às pesquisas da Equipe ESCOL²⁶. As bases de apoio teórico da *noção* se constituem em campos disciplinares distintos, como a psicanálise, perspectiva sociológica e didática, sustentada principalmente em fundamentos antropológicos. Por tudo isso, permitem, assim, abordar problemas diversos desde que esteja em foco o saber e o aprender (Charlot, 2001). Dessa forma, “a questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender” (Charlot, 2001, p. 19). Esse assunto continua sendo abordado no decorrer do próximo capítulo.

3.8 A análise dos dados empíricos: a “relação com” e o “tipo ideal”

Se o sujeito é sempre inacabado, o desejo de aprender faz parte desse sujeito, assim, o sujeito é desejo. Nisso, estudar a relação com o saber escrever é, portanto, estudar esse sujeito confrontado com a imposição de aprender a escrever em um mundo já existente e socialmente

²⁶ Educação, Sociedade e Coletividades Locais do Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis, França, 1987.

letrado. O sujeito é desejo, ao desejar age no mundo e sobre o mundo, assim, o sujeito é atividade, pois possui a capacidade de construir experiências, de produzir sua própria educação e humanizar-se por meio do aprender e do saber, para isso, ele constrói sentido e mobiliza-se para a atividade. O sentido construído pelo sujeito, acerca do aprender a escrever, mobiliza-o para a atividade. Se o sentido é construído pelo sujeito, aquele é sempre singular e parte da subjetividade do sujeito. Assim, a experiência construída pelo sujeito, a partir de sua ação no e sobre o mundo, gera diferentes formas de subjetividade e, conseqüentemente, de sentidos.

A perspectiva do autor em estudar o sujeito singular, com ênfase na subjetividade, encontra aportes na Sociologia do Sujeito, em resposta à impossibilidade de “reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais” (Charlot, 2000, p. 38) como defendido por Bourdieu e, posteriormente, identificado como uma interpretação ligeiramente determinista e genuinamente social. Para tanto, a *noção da relação com o saber* permite estudar o sujeito em termos de relação com o saber e com o aprender na perspectiva do sujeito, ou seja, da subjetividade do sujeito, porém social, mas principalmente singular, humanizado e inacabado.

Diante dessa interpretação, o sentido do aprender é construído pelo sujeito. Conseqüentemente, o sentido do aprender a escrever gêneros textuais acadêmicos também é construído por ele por meio de sua ação, experiência e atividade no mundo. Em outras palavras, a relação que o estudante estabelece com o aprender e com o saber escrever ocorre por meio de “relações” ou “tipos de relações”. Ou seja, o sujeito é relação, posto isso, ele possui relações diversas com os saberes aos quais está exposto, e estes são múltiplos, desde saberes sobre atividades práticas no sentido de dominar uma atividade a saberes intelectuais, acadêmicos, informativos. Para melhor entendimento, Charlot (2001, p. 22-23) apresenta a seguinte explicação:

De fato, a relação com o saber é construída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou “aprender”. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive as institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo. Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o(s) saber(es). Assim, como caracterizá-lo em função do tipo de relação com o saber? Com certeza, pode-se reter uma dominante (ou a dominante do ponto de vista da questão que se coloca), pois, na medida em que o sujeito preserva uma forma de unidade por meio de sua diversidade e de suas contradições, esta pluralidade de relações com o(s) saber(es) é organizada, hierarquizada e, portanto, apresenta dominantes.

Nessa passagem, o autor reforça a compreensão de que o sujeito constrói **relações dominantes** em todas as situações nas quais há um saber envolvido, em suma, o sujeito

estabelece relações, como já sinalizado neste estudo, com o mundo, com os outros e, também, consigo mesmo.

É inegável a relevância dos estudos realizados por Bernard Charlot acerca da “relação com o saber”. Nas investigações a que tive acesso, o autor utilizou o *Balanço do Saber* e entrevistas na construção dos dados de pesquisa, além disso, apresentou o método analítico do *Tipo Ideal* para construir os tipos de relações do sujeito com um determinado tipo de saber. Essa metodologia de análise encontra aporte teórico na sociologia de Marx Weber (Charlot 2000; 2001). Com base nessa metodologia dou seguimento à análise dos dados construídos durante a pesquisa de campo.

3.9 Os *Balanços do Saber* e a construção metodológica dos tipos ideais de relação com o saber escrever

Seguindo a orientação metodológica desse autor, todos os *balanços* foram analisados como peças de um mesmo quebra-cabeça e postos em relação para compor o que chamo de tendências dominantes, ou os tipos ideais de relação com o saber escrever.

Ao refletir sobre o modo de compor o conjunto de elementos que pudessem indicar uma relação dominante acerca do saber escrever, avanço pelos objetivos da pesquisa a identificar os móveis, representações (opiniões e atitudes) e os sentidos revelados pelos participantes. E, ainda, tive como ponto de partida a compreensão de que toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo, com o mundo e com os outros. Em outras palavras, toda relação com o saber está inserida em um conjunto de relações.

O processo de construir o *tipo ideal* de relação com o saber leva em consideração que “o tipo ideal não é uma categoria: ele é construído a partir de **um conjunto de elementos postos em relação [...]**” (Charlot, 2001, p. 24). O autor apresenta algumas limitações ao categorizar dados empíricos na pesquisa que utiliza a abordagem da *relação com*, para ele, ao classificar os sujeitos em pertencer ou não pertencer a uma categoria, por exemplo, há uma redução da interpretação, e isso favorece uma leitura em negativo da realidade. Essa não é a proposta do autor, ao contrário, os estudos da relação com o saber propõem uma leitura em positivo da realidade, de modo que não interessam as faltas e falhas nem mesmo os traços individuais dos sujeitos, mas aquilo que eles são capazes de construir ou conduzir com o desejo, a mobilização e o sentido que preservam.

Essa proposta de análise permite que um sujeito seja identificado como pertencendo a mais de um tipo ideal, ou melhor, o sujeito demonstra aproximações com um ou mais tipos. Dessa forma, um mesmo participante pode ser identificado como possuindo aproximações com mais de um tipo ou até mesmo com todos os tipos, isso se justifica pela compreensão de que o conjunto de participantes, representados pelo texto dos *Balanços*, representa uma comunidade de pessoas que vivenciam as mesmas experiências acadêmicas.

Seguindo as orientações dos autores (Dieb, 2015; Charlot, 2000), busco, na própria abordagem da relação com o saber e nos objetivos iniciais da pesquisa, organizar um conjunto de elementos que me orientassem na construção dos tipos ideais de relação com o saber escrever. Ademais, levei em consideração as modalidades de aprendizagem, ou seja, as dimensões do aprender, delineadas pela abordagem da “relação com”, qual seja: relação epistêmica, identitária e social com o saber. Portanto, para cada uma das dimensões do aprender, procurei compor um tipo ideal de relação com o saber escrever. Desse modo, os elementos encontrados foram alocados em uma planilha a fim de agrupar e encontrar as tendências dominantes representativas dos tipos ideais de relação que os estudantes concluintes do curso de pedagogia constroem com o saber escrever Trabalhos de Conclusão de Curso. Dessa forma, elaborei o quadro a seguir representativo dessa etapa.

Quadro 6 – Apresentação dos tipos ideais de relação com o saber escrever os Trabalhos de Conclusão de Curso

	<i>Tipo ideal 1</i>	<i>Tipo ideal 2</i>	<i>Tipo ideal 3</i>
Nome	Apropriação sobre a escrita	Identificação na escrita	Imperativo da escrita
Característica principal	Preocupação em dominar as convenções da escrita.	Satisfação em reconhecer a sua identidade na escrita.	Compromisso em cumprir com as imposições do curso.
Dimensão do aprender principal em cada tipo	Relação Epistêmica com o saber	Relação Identitária com o saber	Relação Social com o saber
Todos os tipos ideais são atravessados por todas as dimensões.	Epistêmica – Identitária – Social		
Trecho representativo	“uma prova de que eu sou capaz de	“eu escrevi sobre algo que de fato fazia	“eu tenho que me formar, é isso. Eu preciso me formar”

do Tipo Ideal –	escrever, capaz de produzir” (Entrevista, Rita)	todo o sentido para mim” (Entrevista, Enzo)	(Entrevista, Ane)
------------------------	---	---	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro apresenta a composição dos tipos ideais. Uma explicação é necessária: a dimensão do aprender, apresentada para o tipo Ideal I, corresponde a uma aproximação. Em outras palavras, a relação epistêmica com o saber apresenta-se predominante para o *tipo ideal* 1, embora nesse tipo de relação também estejam imbricadas as dimensões identitária e social. Desse modo, a dimensão do aprender apresentada para cada um dos *tipos ideais* corresponde àquela que mais se aproxima daquele tipo, o mesmo movimento pode ser observado para os móveis, representações e sentidos.

As premissas da construção dos *tipos ideais* nos orientam também que todos os participantes comungam de todos os tipos, porque são tendências de relações que dizem respeito a todos. No entanto, essa distribuição é ilustrativa de que existem tendências dominantes, desse modo, cada participante se aproxima mais de uma das tendências do que de outras.

A análise dos dados dos *Balanços do Saber* resultou na planilha a seguir com a identificação dos participantes e sua aproximação com os respectivos *Tipos Ideais*. Utilizei o seguinte código de identificação: a letra “B” indica a unidade de contexto: o Balanço; o primeiro número associado à letra “B1” indicará um exemplar dessa fonte, ou seja, o instrumento Balanço 1; todos os nomes utilizados são fictícios, sendo respeitadas a identidade de gênero dos participantes; e se deu preferência por nomes curtos e de fácil pronúncia.

Quadro 7 – Aproximações entre os participantes dos *Balancos do Saber* e o *tipo ideal* de relação com o saber escrever os Trabalhos de Conclusão de Curso

Quadro 7 – Aproximações entre os participantes dos *Balancos do Saber* e o *tipo ideal* de relação com o saber escrever os Trabalhos de Conclusão de Curso (*Conclusão*)

B2 – Alice		X	
B3 – Bete		X	
B4 – Bruna	X	X	
B5 – Bruno	X	X	
B6 – Cora	X	X	
B7 – Cida	X		
B8 – Dora	X	X	X
B9 – Dani	X	X	X
B10 – Daisy	X	X	X
B11 – Duda	X	X	
B12 – Enzo	X	X	
B13 – Edgar	X		X
B14 – Elvis	X		X
B15 – Emma		X	
B16 – Elder	X	X	

Continua.

B17 – Eva	X	X	
	<i>Tipo ideal 1</i>	<i>Tipo ideal 2</i>	<i>Tipo ideal 3</i>
	Apropriação sobre a escrita	Identificação na escrita	Imperativo da escrita
B22 – Jade			X
B23 – Lia	X	X	X
B24 – Laís		X	X
B25 – Laura			X
B26 – Lara	X		
B27 – Luna			X
B28 – Lila	X		
B29 – Luiza	X	X	
B30 – Luana			X
B31 – Marli	X		
B32 – Nádia	X		X
B33 – Odete	X		X
B34 – Paula		X	
B35 – Romeo		X	
B36 – Raul	X	X	X
B37 – Rita	X		X
B38 – Sarah			X
B39 – Suelen		X	
B40 – Sandra	X	X	X
B41 – Tiago	X		
B42 – Victor	X		X
B43 – Vera	X	X	
B44 – Zélia	X		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma primeira análise estatística do quadro 7, observo que, do total de 44 estudantes, apenas 7 (sete) perpassam por todos os *Tipos Ideais* de relações identificadas, esse número corresponde a 16% do total dos estudantes. Por outro lado, a grande maioria (68%) dos estudantes, cerca de 30 participantes, possuem aproximações com o *tipo ideal 1*, ou seja, prevalece entre eles a preocupação em aprender, participar e apropriar-se das convenções da escrita acadêmica e fazer um Trabalho de Conclusão de Curso aprimorado.

Em menor proporção, constam aqueles alunos que se relacionam com a escrita por entendê-la apenas como uma obrigatoriedade, esses estudantes representam 50% do total.

Diante do exposto, os dados empíricos ilustrativos serão apresentados ao descrever os tipos *ideais* nas seções seguintes.

3.10 A análise das entrevistas e a confirmação dos tipos ideais

Nessa etapa da pesquisa, utilizei-me da Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2016). A proposta desses autores é um processo analítico em apenas três momentos: 1) unitarização; 2) categorização; e 3) captação do emergente. Essa opção metodológica ocorre no momento quando entendo que o referido modelo se trata de um método não apenas parcimonioso, mas também coerente com a análise de pesquisas qualitativas de textos existentes ou de textos originais produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

A análise textual discursiva possui características gerais divididas em três momentos. Por se tratar de um ciclo *e/ou* de um processo que ocorre de forma recursiva, e não de forma linear, os momentos de *unitarização*, *categorização* e *captação do novo emergente* não findam em si mesmos, uma vez processados – existirá sempre a possibilidade de retorno, de avaliação e de continuidade ao ciclo.

O modelo proposto por Moraes e Galiazzi (2016), para análise textual, inicia-se pela atividade de *unitarização*, a qual consiste, como o nome sugere, na produção de *unidades de sentido* a partir da fragmentação do *corpus* do texto – conjunto de documentos objeto da análise. Os autores consideram que o processo de leitura, requerido para produzir as *unidades de sentido*, constitui uma atividade de interpretação guiada pelo referencial teórico adotado.

No entanto, eles reconhecem que a orientação teórica não se constitui evasiva para falta de tomada de posição na autoria do metatexto ao considerar a capacidade de compreensão do pesquisador como fundamental. Desse modo, a descrição e a interpretação se complementam nessa busca de captar a essência do fenômeno. Os excertos ou fragmentos resultantes desse processo devem configurar mais do que um simples trabalho de identificação.

O segundo momento do método de análise textual discursiva, qual seja, a *categorização*, – como todo processo de classificação – me direciona a realizar uma reunião de coisas semelhantes segundo alguns critérios previamente adotados. Assim, ao definir anteriormente os tipos ideais, busco identificar nas entrevistas os aspectos que reforçam e confirmam as características de cada tipo. Nesse momento na análise, as unidades definidas a priori, com base na perspectiva teórica adotada, foram: *móveis*, *representação* e *sentido*.

Agrupei os excertos nessas unidades, e mais do que isso, produzi sínteses, ou seja, fragmentei o conjunto em unidades (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A *captação do emergente* como terceiro momento da análise textual discursiva é, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), uma etapa em que se apresenta um metatexto sobre os conjuntos de textos analisados. Essa versão, porém, jamais pode ser concebida como parte de um processo linear, o que significa dizer que o processo reiterativo do ciclo também aqui se repete. Por meio da produção do metatexto, o autor da pesquisa discute a teorização e assume sua posição autoral sob o rótulo de algum ineditismo que sua descrição e sua interpretação foram capazes de conceber ao trabalho.

Compreendo que essas três etapas da Análise Textual Discursiva, com fundamento base na fenomenologia, se aproximam da orientação metodológica utilizada por Charlot (2001) em suas pesquisas acerca da *relação com o saber* e nos permitem, de forma coerente e sistematizada, identificar a *unidade de contexto*, *unidade de sentido* e *unidade de análises*.

No quadro a seguir, detalho as referidas unidades. A unidade de contexto corresponde ao texto-objeto a ser decomposto pela Análise Textual Discursiva, nesse caso, são os textos resultantes das transcrições das nove entrevistas realizadas. Seguidamente, as unidades de sentido são derivadas da atividade interpretativa guiada pelo referencial teórico, a saber, apropriação sobre a escrita, identificação na escrita e imposição na escrita. Como visto, essas unidades de sentido foram construídas anteriormente por ocasião da análise dos *Balanços* e reafirmadas nesta etapa quanto da análise das entrevistas. Ao retomar o referencial teórico, depurei os seguintes conceitos: *móbeis*, *representações* e *sentidos*, que assumi como unidades de análises desta pesquisa. Por fim, apresentei os dados empíricos que explicitam a unidade de análise.

Quadro 8 – Demonstrativo das unidades construídas e analisadas

Unidades de Contexto	Unidade de Sentido	Unidades de Análise	Dados empíricos ilustrativos das Unidades de análise
Entrevistas	Apropriação sobre a escrita	Móbeis	Contentamento em atender às exigências da escrita acadêmica.
		Representações	A escrita da monografia como um processo laborioso.
		Sentido	Satisfação em fazer um trabalho que seja bem recebido pelos pares.

Continua.

Quadro 8 – Demonstrativo das unidades construídas e analisadas (*Conclusão*)

Unidades de Contexto	Unidade de Sentido	Unidades de Análise	Dados empíricos ilustrativos das Unidades de análise
		Móbeis	Entusiasmo em reconhecer a sua

Entrevistas	Identificação na escrita		identidade na escrita.
		Representações	A escrita da monografia é um lugar de prazer e de celebração da própria história.
		Sentido	Contar a própria história.
	Imperativo na escrita	Móbeis	Satisfação com a aprovação da própria escrita, porque, ao fazer isso, se livra das memórias negativas.
		Representações	A escrita da monografia como TCC é um monstro que impõe medos.
		Sentido	Cumprir com as exigências para se formar.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro demonstrativo acima apresenta um resumo dos resultados das análises realizadas, e constam também dados empíricos ilustrativos para cada unidade de análise. Ressalto que, nas seções seguintes, outros dados empíricos foram retirados dos *Balancos* e das Entrevistas e são apresentados por ocasião da explicação de cada um dos *tipos ideais*.

Posto isso, dou continuidade à apresentação dos *tipos ideais* de forma pormenorizada, expondo os elementos que os compõem. O objetivo desta etapa do relato da pesquisa é compreender como cada tipo de relação é estabelecido pelos estudantes, quais os móbeis evidentes, as representações que prevalecem e os sentidos preeminentes envolvidos em cada um dos *tipos*.

4 AS TENDÊNCIAS DOMINANTES NA RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O SABER ESCREVER A MONOGRAFIA

Os *tipos ideais* que descrevo – a seguir – possuem como objetivo central compreender a relação que os estudantes do curso de pedagogia constroem com o saber escrever trabalhos de conclusão de curso. Para isso, identifico os móveis, as representações (opiniões e atitudes) e os sentidos existentes em cada um dos tipos de relações. Os trechos que irei apresentar como exemplos foram retirados do material construído por meio dos *Balanços do Saber* e das entrevistas dos participantes.

A relação com a escrita é igualmente uma relação com os letramentos e com a prática social da escrita. Nesse sentido, as tendências apresentadas a seguir não são isoladas, isso quer dizer que todos os estudantes, em alguma medida, podem identificar-se com as três tendências, o meu papel enquanto pesquisadora cuja perspectiva teórica da *relação com o saber* me orienta correspondeu a identificar os tipos ideais de relações que predominam entre os estudantes em face das relações que eles estabelecem com a escrita.

A relação com o saber escrever tem uma trajetória que é anterior à entrada do estudante em um curso de nível superior, tal fato demonstra que as tendências aqui descritas não esgotam a identificação dos tipos ideais, ou seja, outras tendências não relacionadas aqui são possivelmente presentes na relação com o saber escrever dos participantes. Sobre as trajetórias de escrita, o estudo de Sousa (2020) aponta para o reconhecimento de uma relação que deriva dos mais diversos saberes relacionados à escola, à família, à sociedade, com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

Desse modo, as tendências relacionadas a seguir apresentam uma unidade em face das possibilidades presentes na relação dos estudantes com a escrita acadêmica do trabalho monográfico.

4.1 Tipo Ideal 1 – Apropriação sobre a escrita: o desejo

O primeiro *tipo ideal* representa a relação com o saber escrever dos estudantes que possuem **preocupação em dominar as convenções da escrita**. O interesse desse tipo de relação recai sobre o aprender as normas e as regras estabelecidas e utilizadas pela comunidade acadêmica e que envolvem a situação de produção do gênero monografia. Apropriar-se das convenções diz respeito a escrever, de modo satisfatório, e também a sentir que aprendeu a

escrever de acordo com as exigências que lhe são impostas. Desse modo, a apropriação sobre a escrita é interpretada como um *passaporte* para novas oportunidades, as quais possibilitam usufruir dos resultados e das conquistas que a escrita pode proporcionar na universidade.

O saber escrever habilita acessar muitos lugares e os transporta para outros mundos possíveis. Diante da composição do Quadro 7, a primeira informação revelada é que predomina entre os participantes o tipo ideal 1, ou seja, os estudantes estão preocupados em aprender as normas, as regras, as convenções e a técnica da escrita científico-acadêmica. Essa constatação pode ser indicativa de que a preocupação com a boa escrita está presente no cotidiano dos estudantes, apontando que, para cumprir com o compromisso e as imposições da escrita em relação ao TCC, é fundamental a aprendizagem da escrita. Nesse sentido, aprender as convenções da escrita é o primeiro desafio a ser superado, como também se converte na primeira conquista pessoal a ser festejada.

A sensação de conseguir aprender as convenções da escrita, de ser capaz de atender às expectativas da comunidade acadêmica, favorece a satisfação pessoal, a elevação da autoestima, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. Desse modo, o pertencimento à comunidade acadêmica não é uma condição imediata e determinante, mas carregada de sentidos construídos ao longo das tarefas de escrita presentes no curso. O sentimento de pertencer, de fazer parte de algo e a ação de pertencer parecem aflorar quando durante a feitura da monografia.

A estudante Lara demonstra compreensão sobre esse ponto por meio da seguinte passagem:

Eu avalio como sendo algo de grande importância para nós, para culminância da graduação, porque é o momento em que a gente faz a pesquisa em si, se sente um pesquisador e se sente proprietário do que a gente tá falando, do que a gente estudou. É o momento em que a gente vai atrás de tudo que a gente viu, escreve sobre o que a gente sabe e pesquisa aquilo que mais achou interessante. Por isso eu acho de extrema importância para a graduação. [...] Mas também é muito gratificante, porque, pelo menos para mim, foi como se eu sáísse do papel de aluna da faculdade e me tornasse uma profissional em pedagogia, foi uma transição muito rápida [...]. (Entrevista, Lara)

Lara se sente uma potente pesquisadora e proprietária da sua escrita, além disso, demonstra autoconfiança, sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. A estudante conta que a importância de escrever uma monografia como TCC está em ser transportada para a condição de pesquisadora e reconhecida por isso, desse modo, o trabalho por ela realizado, por intermédio da escrita e da pesquisa, possibilitou essa transição entre ser estudante e ser

pesquisador. Esse trecho me leva a refletir sobre a importância da escrita monográfica na formação do pesquisador e coaduna com o que venho afirmando nos capítulos anteriores com fundamento nos estudos de Bazerman (2018) sobre o potencial da escrita em transportar os sujeitos entre os mundos letrados. Desse modo, as relações que os estudantes estabelecem com a escrita são determinantes para que eles possam pertencer à comunidade acadêmica e acessar diferentes mundos.

Entre os participantes das entrevistas, esse *tipo ideal* predomina entre os estudantes. A preocupação deles em relação a dominar a escrita como um objeto do saber é demonstrada pela preocupação aparente acerca do uso de uma linguagem mais formal, vocabulário adequado para o contexto acadêmico, conhecimentos sobre sintaxe e gramática da língua. Essa condição pode ser percebida nos exemplos abaixo.

*Que tem que ser **uma linguagem mais formal, uma coisa mais certinha**, mas escrevo. Tirando a insegurança eu desenrolo os trabalhos. [...] porque **tem as normas, tem a formatação** do documento, tem as palavras que podem usar, tipo 'há esse parágrafo só vai poder colocar isso', aqui tem que separar isso, ali é assunto de outro, não vai caber aqui, tipo isso. (Entrevista, Dora)*

*Às vezes escrevo coisas que eu digo assim: "**eu não acredito que foi eu que escrevi isso**", porque fica muito bom, **fica muito legal** e ainda embasado com os autores, **fica assim show de bola**. [...] às vezes eu gosto de usar um corretor, pra ver algumas coisas e isso também me ajuda a aprender muito, [...] e já aprendo que aqui tem que ter um ponto, tem que corrigir. (Entrevista, Eva)*

Esses exemplos evidenciam a preocupação do estudante com as normas, formatação e linguagem formal, ou seja, os aspectos técnicos objetivos da atividade de escrita, que aqui identifico como um *tipo ideal* de relação com o saber, a qual denomino de '*apropriação sobre a escrita*'. Para exemplificar, os estudantes entendem que esses conhecimentos técnicos e específicos sobre a atividade de escrita são centrais para o saber escrever, tanto que, as duas alunas relacionam o êxito do seu trabalho de escrita a esses conhecimentos.

A questão das normas e da formatação dos textos é algo novo para o estudante que adentra o ensino superior. Antes disso, na Educação Básica, essa questão não tinha importância, pois estavam inseridos em um ambiente de ensino restrito. Já na universidade, como reforça a estudante Cora, trata-se de uma escrita "*mais certinha*", ou seja, há uma norma a ser seguida, essa constatação pressupõe que toda escrita terá de atender primeiramente a essa norma para ser aceita, reconhecida e aprovada pela comunidade acadêmica.

Os exemplos de Dora e Eva também demonstram reconhecer a situação do gênero, por meio da identificação de elementos que pertencem a este ou àquele texto, como o estilo, o

conteúdo e a forma do gênero. Nesse caso, esses elementos são referentes à monografia como um gênero, que possui estilo próprio, forma e conteúdo. Ao dizerem que a escrita do texto é ‘embasada nos autores’, que separa os objetivos, a linguagem é mais formal, ‘uma coisa mais certinha’, eles reconhecem os elementos que definem o gênero e a aprendizagem, o que, nesse contexto, corresponde a dominar a escrita desse gênero.

As convenções que regem a escrita acadêmica parecem ser um grande desafio para os estudantes, como aprender as normas, adequar o seu texto ao gênero, escrever por meio de uma linguagem mais formal, formatar o texto em um editor de texto etc. Por tudo isso, fazer uma monografia dentro desse padrão pode parecer algo inatingível por muitos alunos, algo distante de suas realidades. Esse sentimento é retratado pela aluna Eva, a qual, ao perceber que conseguira escrever, admira-se de forma gloriosa, em total êxtase, pois, até então, era algo visto por ela como muito difícil.

Provavelmente foram muitas as tarefas de escrita que Eva vivenciou para chegar até o momento de externar essa compreensão favorável acerca de sua escrita, rotulando-a como ‘muito legal’ e ‘*show de bola*’. Por mais que ela esteja compreendendo que se apropriou de uma forma de escrita, também reconhece que ainda precisa aprender mais ao mencionar o uso do corretor de texto como uma ajuda extra na realização da tarefa. Outro ponto que levanto sobre o trecho da fala da estudante Eva diz respeito a compreender o quanto pode ter sido ‘difícil’ chegar até esse momento de tomar posse acerca da própria aprendizagem. É possível inferir que esse processo era algo muito distante de sua realidade inicial e que, ao fazê-lo, pôde celebrar por meio de um sentimento que remete à contemplação.

A monografia é um gênero da esfera acadêmica, muito conhecido pelos alunos por causa do impacto emocional causado por ele desde o início do curso, possui caráter avaliativo com apresentação e defesa pública composta por uma Banca de professores avaliadores. Consta na categoria de atividade obrigatória a ser realizada no último período do curso, é uma tarefa padronizada e possui variações de acordo com as especificidades do curso. Em nível de graduação, denomina-se monografia, a qual significa estudo sobre um tema, uma pessoa ou um assunto.

Essa atividade, a ser cumprida de forma individual sob a instrução de um orientador, demonstra habilidades do estudante em relação à capacidade de argumentar, elaborar resumo, resenhas, construir ideais, confrontar ideias, discorrer sobre significados e estilos de pensamento. Por tudo isso, esse é um momento marcante na vida estudantil do aluno de um curso de graduação, pois ele se sente convocado a demonstrar seus conhecimentos adquiridos

ao longo do curso por meio da escrita desse gênero da esfera acadêmica. Portanto, a escrita para os estudantes de graduação em fase de término de curso é objeto de aprendizagem do saber escrever e necessidade prática quando reportada ao Trabalho de Conclusão do Curso, é também meio de superação, valorização, avaliação e um grande desafio.

Igualmente, é meio pelo qual lhe possibilitará passar pelo rito da formatura, pois, ao tomar posse dessa forma de escrita, será possível produzir a monografia e, conseqüentemente, concluir o curso e a formação. Desse modo, a apropriação da escrita pelo estudante, por meio da qual concretizará as tarefas obrigatórias do curso, se torna essencialmente necessária, sem a qual não é possível desfrutar das prerrogativas da formatura, do diploma e de todas as oportunidades advindas da formação. Há demonstrações de que a obrigatoriedade de um TCC carrega consigo um peso e uma responsabilidade, os quais podem induzir o aluno a vê-lo como algo inatingível e, portanto, a relação que o estudante constrói com o saber escrever pode ser afetada por isso.

No exemplo a seguir, a estudante fala sobre isso e apresenta explicações.

Eu acredito que a parte escrita do TCC, sem sombra de dúvidas é a parte mais difícil, para além da pesquisa, para além do estudo, escrever é a parte mais difícil, porque você precisa colocar suas ideias, que estão todas claras para você, no papel, para que outras pessoas, que não estão dentro da sua cabeça, entenda! E isso é muito difícil. [...] eu precisei estudar, eu precisei colocar as minhas ideias no papel, eu precisei apresentar as ideias de forma que os outros entendessem. (Entrevista, Lara)

Lara deixa claro que a escrita é a parte mais difícil do gênero monografia como TCC. A pesquisa e o estudo não são difíceis. O grande problema é a própria escrita do texto, ou seja, transferir suas ideias e seus estudos em um gênero de texto escrito, sistematizado, padronizado, tipificado, de maneira que suas ideias estejam claras o suficiente para que o outro da comunicação escrita entenda, ou seja, a dificuldade está em escrever para o outro, qual seja, o orientador, a comunidade acadêmica, os avaliadores, os editores de revistas etc. E, para cumprir satisfatoriamente com essa tarefa, ela diz “precisei estudar”, indicando que, até aquele momento, em sua percepção de estudante, ainda não tinha clareza quanto a como colocar as ideias no papel. Igualmente, demonstra conhecimento sobre a presença do eu (autor) e do outro (leitor) no texto escrito; preocupação em escrever de uma forma que seja entendida pelos seus pares, que as ideias fiquem claras e organizadas de forma coerente no texto; atenção com o uso correto das palavras, o que colocar em cada seção do trabalho; identificar as seções; corrigir as inadequações gramaticais; atender às normas do trabalho acadêmico; argumentar, referenciar os autores, dentre outros aspectos.

A preocupação de Lara não é algo isolado. Há evidências de que a escrita da monografia tem sido um fardo grande demais para os estudantes de modo geral, seja em nível de graduação ou de pós-graduação. Enquanto pesquisadora e estudante de um curso de pós-graduação, tomo por empréstimo as palavras da estudante Lara para me representar. O sentimento de não saber escrever, mesmo tendo uma trajetória de uso da escrita em contextos sociais situados, não é novidade para os feitores de trabalhos acadêmicos. Além disso, há muitos outros no processo de escrita. Ninguém escreve uma monografia só para si. Esse trabalho de escrita carrega a marca dos tantos outros que atravessam a comunidade acadêmica, acrescentando mais peso e responsabilidade.

Mesmo sabendo que os alunos chegam ao ensino superior sabendo escrever de modo proficiente, tendo em vista que ele passou por pelo menos 12 anos de escolaridade básica, não é possível esquecer que essa é uma prática social situada, o que corresponde a dizer que escrever na universidade é diferente de escrever na escola básica, porque são contextos e situações diferentes. A escola básica prepara o estudante dentro de um mundo de letramento limitado, por exemplo: um único livro é suficiente para definir todo o conhecimento de que o aluno precisa e ainda está destinado a seguir o caminho prescrito pelo livro e reforçado pelo professor. Na universidade, o estudante tem a possibilidade de construir novas identidades profissionais, por se tratar de uma instituição social comunicativa. Esse é o lugar que se apresenta como um mundo expandido de conhecimentos, o qual desafia os estudantes a inovar significados e planos (Bazerman, 2018). Nesse mundo, ele faz uso de uma diversidade de conhecimentos para realizar diferentes tipos de tarefas e construir identidades. O conhecimento adquirido pelo indivíduo na escola básica não é menosprezado ao chegar no ensino superior, mas são requeridas outras habilidades diferentes, qual seja, desenvolver habilidades argumentativas e construir posicionamento teórico frente à comunidade acadêmica, ambos por meio da escrita.

Essa situação é plenamente identificada no exemplo da estudante Lara. Ela diz que as ideias estão claras na sua cabeça e que para colocá-las no papel precisou estudar, ou seja, não poderia colocar no papel de qualquer modo, pois há nessa comunidade uma forma específica de comunicação humana, em outros termos, ela precisou aprender a escrever de um modo que atendesse às exigências da comunidade acadêmica. Desse modo, entendo que as convenções que permeiam a apropriação sobre a escrita acadêmica são técnicas e normativas, mas também indefinidas, ou seja, podem se apresentar de modo oculto, misterioso e subentendido, como

descrito por alguns autores no âmbito dos estudos sobre o letramento acadêmico (Lillis, 1999; Street, 2010).

A propósito, foi possível notar que a estudante Lara diz “**precisei estudar**”, ou seja, criar as condições para a realização da tarefa de escrita demandada, em outras palavras, adquirir o conhecimento de algo e organizar sua capacidade de pensamento. Fica claro que ela não sabia como colocar as suas ideias no papel, e claramente ninguém a ensinou “como fazer”. O desejo de aprender a fez procurar estudos específicos para essa finalidade.

Esse posicionamento da aluna corresponde a uma tomada de consciência da posse de um saber-objeto: a escrita. Assim, ao aprender a escrever, o estudante toma posse de um saber-objeto que não possuía, algo externo a ele, um saber “cuja existência é depositada em objetos, locais e pessoas” (Charlot, 2000, p. 68). Essa análise é feita do ponto de vista da relação epistêmica com o saber, e esse movimento pode ser interpretado, por meio de três figuras: da não posse a posse; do não domínio ao domínio; e, por último, do dominar uma relação, e não uma atividade. Para o autor, o sujeito apropria-se da escrita, toma posse, domina-a e estabelece relações com pessoas e lugares. Tudo isso demanda engajamento, investimentos e mobilização.

Para Charlot (2000), a **mobilização** é diferente de motivação. A motivação é externa ao sujeito, vem de fora, ou seja, algo ou alguém o motiva a fazer alguma coisa. A mobilização vem de dentro, diz respeito a possuir uma razão própria para agir, para fazer algo ou alguma coisa, corresponde a mobilizar-se, possui a ideia de movimentar-se, mover-se. O autor adverte que mobilizar possui duas interpretações: a primeira se refere a recursos, e a segunda ao *móbil*.

Na apropriação sobre a escrita, interessa-nos o que impulsiona e mobiliza os estudantes na atividade, ou seja, no conjunto de ações que permite a eles tomarem posse e se apropriarem de uma forma de escrita. Nesse sentido, para a escrita da monografia, o estudante realiza um conjunto de ação por etapas, hierarquia, individual e coletiva, há também ações que demandam recursos institucionais etc. Diante dessa explicação, o móbil diz respeito ao desejo que deu origem à ação, ao recurso que possibilitou o impulso da ação.

O móbil é essencial para que a ação seja efetivada, aquilo que mobiliza o estudante a aprender, a realizar um conjunto de ações que resultam em uma atividade. Na ausência do móbil, não há ação, ou a ação fica comprometida. Diferentes atividades possuem diferentes móbeis. Como, também, a mobilização inicial é diferente da mobilização que existe após esse início e diferente também daquela que permite continuar com a atividade.

Não há dúvidas de que a leitura em positivo (Charlot, 2000) dessa realidade apresentada por Lara acerca do “eu precisei estudar” apresenta um diálogo com o que venho discutindo sobre mobilização interna do sujeito. Assim, posso inferir que, apesar das dificuldades elencadas pela estudante, ela compreendeu que ‘precisaria estudar’ e, ao fazer isso, conseqüentemente, conseguiria ‘colocar as ideias no papel’. Também vejo a necessidade exposta por Lara de cumprir com seu papel social de pesquisadora e educadora, ou seja, ela não se ocupou em estudar para atingir apenas um objetivo pessoal, algo maior a fazia impregnar-se da necessidade de estudar, qual seja, levar a sua pesquisa para que outras pessoas entendam.

Assim, posso inferir que Lara apresenta uma compreensão das suas possibilidades e dificuldades extremamente ampla, cuja perspectiva é pessoal, social, familiar e, também, histórica, dado que se preocupa em deixar registrada na IES o seu trabalho e a contribuição que este pode dar à sociedade. Por tudo isso, vejo que a estudante também apresenta satisfação em sua relação com o saber escrever, embora isso não seja explícito em sua fala.

Nesse *tipo ideal*, o móbil impulsionador da ação dos estudantes, no que concerne à apropriação sobre a escrita, diz respeito ao contentamento em atender às exigências da escrita acadêmica, conseguindo aprender a escrever de acordo com as convenções da escrita. Ou seja, a satisfação em atender às exigências da escrita acadêmica e perceber que está conseguindo escrever as atividades que lhe são propostas. Essa satisfação também diz respeito à condição que o estudante assume ao tomar a posse e dominá-la, ao ponto de usufruir das possibilidades advindas dessa condição de escritor acadêmico, quer seja de almejar possibilidades de um bom emprego, publicar um artigo ou passar em uma seleção para um curso de pós-graduação. Essa satisfação é revelada pelos estudantes de várias formas, destaco alguns exemplos.

Avalio essa experiência como um desafio e como algo totalmente enriquecedor, que me fez evoluir bastante ocasionando um sentimento de satisfação. [...] ele me fez entender que eu consigo. Eu posso construir uma boa relação com a escrita científica, me tornando uma pessoa mais confiante para dar continuidade à vida acadêmica. [...] Para mim, escrever o TCC foi realmente uma vitória, sinônimo de alegria, uma conquista pessoal, [...] uma realização pessoal de um projeto como uma prova de que eu sou capaz de escrever, de que eu sou capaz de produzir e que toda essa caminhada no curso, ela valeu a pena. (Entrevista, Rita)

Nesse exemplo, percebo que o sentido da ação está em apropriar-se de um saber externo ao sujeito. Ele deseja um saber que não possui, o desejo diz respeito ao saber escrever de acordo com as convenções da escrita acadêmica, e, ao desejar, desencadeia os móveis, ou a razão de agir, que é a fonte impulsionadora da ação. Nesse sentido, a razão de agir está no

contentamento em atender às exigências da escrita acadêmica, em concluir a tarefa do TCC com êxito e aprovação.

O contentamento da estudante, revelado nos exemplos acima, aparece acompanhado do fortalecimento da autoconfiança e da autoestima. É possível observar que a conclusão do trabalho da monografia e a percepção do indivíduo de tê-lo feito com êxito são de grande orgulho para todos e motivo de celebração. Igualmente produz alegria pela possibilidade adquirida para adentrar a outros lugares na condição de profissional e pesquisador. Evidentemente, a autoconfiança estimula a ação do sujeito e possibilita a produção de novos sentimentos, a exemplo do pertencimento à comunidade acadêmica.

De acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio, 2024), a autoconfiança é uma atitude de “confiança em si próprio; segurança em si mesmo e nas suas próprias habilidades: aquele ator demonstra autoconfiança ao atuar”²⁷. Essa explicação retirada de um dicionário representa o quão indispensável pode ser a atitude e o sentimento de autoconfiança por parte do estudante em relação a sua capacidade de escrita. Portanto, o significado da autoconfiança concerne na segurança em si e no que faz, ou seja, é a atitude do estudante em acreditar que consegue fazer algo e que esse algo representa todo o seu potencial.

Nesse contexto, a autoconfiança é sentimento e atitude que permite o estudante mobilizar-se para a ação, ou seja, ao sentir-se seguro de sua capacidade de escritor e acreditar no seu potencial de escrita, estará no caminho da mobilização. A estudante Rita diz que produzir a monografia ao término do curso lhe fez evoluir e mostrou-lhe sua capacidade de produzir. Desse modo, entendemos que Rita, ao adquirir autoconfiança em si mesma, percebeu evolução pessoal na sua capacidade de escrever. Nesse caso, a autoconfiança acerca da capacidade pessoal em saber escrever tem sustentação na relação que o sujeito constrói com os conteúdos, os avaliadores, os professores, os colegas e consigo mesmo. Por tudo isso, a autoconfiança, segurança e autoestima são favorecidas quando se estabelecem relações promissoras com esses atores sociais.

Contudo, somos conhecedores de que a boa escrita não depende somente das normas e técnicas, mas também das relações por eles estabelecidas no âmbito da universidade. O sujeito é relação, e não há saber senão de um sujeito, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2008, p. 80). A autoconfiança, portanto, é conquistada pelo sujeito a partir de um conjunto de relações que foram construídas por ele.

²⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 7 maio 2024.

Identificamos episódios em que essa autoconfiança é fortalecida, por exemplo, quando o estudante recebe a validação do professor acerca da sua apropriação sobre a escrita, em outras palavras, o estudante recebe do professor seu trabalho avaliado positivamente, isso representa que conseguiu fazer uma boa escrita, pois entende que a autoridade do professor validou sua aprendizagem. Essa situação é retratada nos trechos abaixo:

No geral, quando eu terminei, principalmente, eu fiquei muito, muito bem. Quando recebi o documento do professor com as correções, não tinha nada de negativo no meu. E eu pensei 'meu deus vou conseguir'. Pois se eu fiz essa parte, também vou conseguir fazer o restante. Até receber as correções ainda pensava que não tava bom, que não ia passar. (Entrevista, Ane)

[...] na correção, a professora não apaga, ela só diz. Ela risca assim, só bota o risco né, porque as vezes a gente faz pelo Drive, ela bota uma sugestão do que eu poderia colocar ao invés do que eu tinha colocado, que fica bem melhor. Graças a deus que ela corrige... eu penso assim, ainda bem que ela se preocupa em corrigir. R: [3:27] sinto que ela está me dando atenção, que ela está se preocupando, me sinto bem, me sinto bem recebendo as correções. Eu acho que me sentiria mal se ela não tivesse preocupação nenhuma em corrigir. (Entrevista, Eva)

Nessas duas falas, as alunas Eva e Ane demonstram fortalecer sua autoestima e suas confianças ao receberem a avaliação positiva e a ajuda dos seus respectivos professores orientadores. Elas dizem se sentir bem ao receberem as correções e que, a partir disso, acreditam que têm capacidade de fazê-lo, acreditam em si, fortalecem seus sentimentos de segurança e confiança em si e na escrita que fizeram e que ainda farão. Por tudo isso, a validação da boa escrita, por parte da autoridade do professor, alimenta a atitude do estudante no contexto da universidade. Do mesmo modo, a autoestima também faz parte do mesmo pacote de sentimentos de valorização.

As passagens acima das estudantes Eva e Ane me possibilitam deduzir que a devolutiva concreta, dialógica e interativa dos professores afeta positivamente os escritores iniciantes. Essa afirmativa é muito complexa, porém, para elucidar, os exemplos acima são representativos de que os estudantes se situam engajados com o trabalho de escrita e que ao fazê-lo manifestam segurança e confiança. Conseqüentemente, a condição adquirida de apropriação sobre a escrita favorece um sentimento de satisfação e colabora com a construção de uma relação positiva com a escrita, ajuda na elevação da autoestima e revela desejo de vitória e conquista pessoal.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à mediação do orientador nesse processo, cujo papel desempenhado está em mostrar o caminho já conhecido por ele para o aprendiz. Nesse processo, é perceptível a menção dos estudantes quanto às devolutivas dos textos com

sugestões e correções. Elas possuem dois lados opostos, porém complementares. O primeiro se cerca do reconhecimento pelo orientador dos investimentos realizados pelo estudante na escrita e, depois, o direcionamento pedagógico e didático para que o discente continue o trabalho em execução.

Essa análise encontra sustentação nas palavras de Bazerman (2018) sobre o que significa escrever bem. Para ele, diz respeito a apresentar enunciados tipificados dentro de situações tipificadas, ou melhor, dar sentido a enunciados tipificados dentro de situações tipificadas. “A presença ou a identidade do estudante em maturação na área depende, então, do quão bem ele ou ela afirma suas ideias com rigor e clareza, de forma convincente para profissionais qualificados” (Bazerman, 2018, p. 119). Posto isso, para esse tipo ideal de relação com o saber escrever, fica evidente a representação de que a boa escrita é um processo de sistematização, laborioso feito por um aprendiz que precisa de um mestre que lhe mostre o caminho a ser seguido e lhe devolva a autoconfiança quando esta estiver fraca ou interrompida por alguma situação.

A comparação feita por Raul, em mostrar semelhanças entre o trabalho de escrita da monografia com o trabalho de um ferreiro, pode ser representativa da construção discursiva do tipo ideal aqui retratado de apropriação sobre a escrita.

*[...] comparo o TCC com a imagem de um ferreiro, um forjador, que o tempo inteiro esta ali começando o seu trabalho, escolhe o ferro que vai utilizar, vai atrás do ferro, esquenta esse ferro, depois coloca ele em uma forma, coloca no forno, tira, bate com o martelo, coloca na água, vê aonde esta as imperfeições, vai de novo... [...] **é um trabalho muito demorado, requer muita dedicação, muita força, você tem que aparar as arestas.***

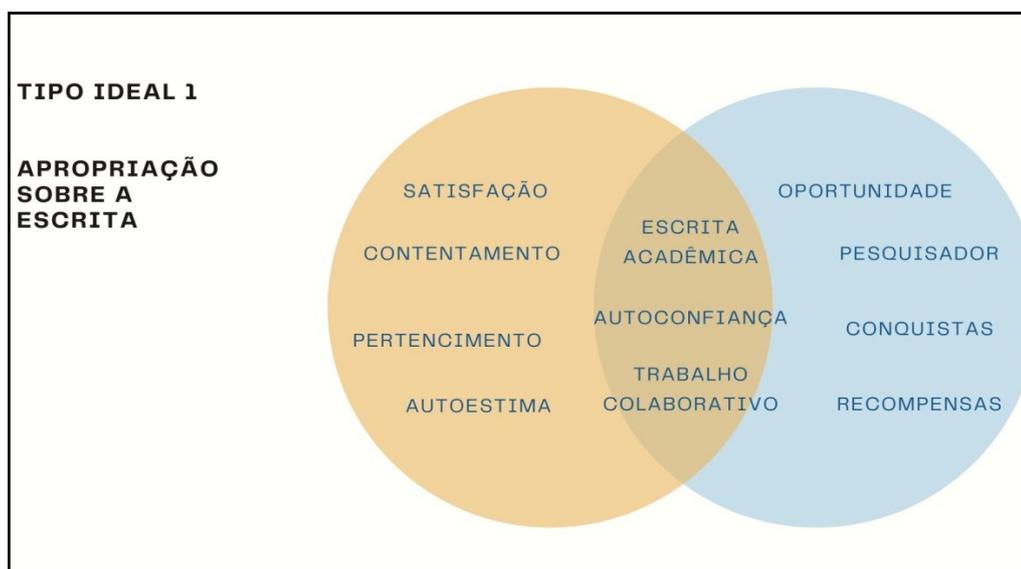
E tal qual a produção de uma espada, começa de fato com algo muito bruto, com ideia bruta que tem que passar por uma prova, pelo o fogo, para ser derretido, para ser colocar em uma forma.

*E também parece muito com **a imagem do próprio aprendiz, que precisa de um mestre ali, para ele ver como fazer, possa ter ajuda, possa ter outra pessoa ali ajudando e percebendo em que precisa melhorar até o ponto em que no final das contas, quando o trabalho grosso estiver feito, possa se começar todo o trabalho fino que é dar esse brilho a essa espada, é dar esse acabamento que faz com que ela saia da melhor maneira possível.** (Entrevista, Raul)*

Nessa comparação do estudante, observo que a apropriação sobre a escrita é um trabalho minucioso de um aprendiz, capaz de mobilizar-se pela presença ativa do mestre. A apropriação sobre a escrita, do ponto de vista de uma visão limitada do campo empírico, corresponde à relação de um sujeito com o objeto do desejo, mobilizado por um conjunto de relações estabelecidas com o objeto da aprendizagem e com os seus pares.

Na figura 1, a seguir, apresento um organograma que me possibilita resumir em poucas palavras cuidadosamente selecionadas a representação do tipo ideal 1. Assim, mostro que, nesse tipo, há a presença, inicialmente, da satisfação e contentamento em aprender a escrever, o que favorece o pertencimento e a autoestima dos estudantes. Também venho inferir que a aprendizagem da escrita acadêmica, por meio do trabalho colaborativo entre estudantes e seus orientadores/professores, proporciona autoconfiança e procria oportunidades, consolidação do sentimento de ‘ser pesquisador’, conquistas e recompensas.

Figura 1 – Palavras representativas das características do Tipo Ideal 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao findar essa exposição acerca dos móveis, das representações e dos sentidos que envolvem a apropriação sobre a escrita do estudante no contexto da escrita da monografia, adquirei condições reflexivas para dar continuidade à análise dos dados da pesquisa por meio da descrição do *tipo ideal 2*, qual seja, a identificação na escrita, no qual irei apresentar, de modo semelhante ao *tipo ideal 1*, os dados empíricos ilustrativos das referidas unidades de análises.

4.2 Tipo Ideal 2 – Identificação na Escrita: o sentido e a celebração

O segundo *tipo ideal* simboliza a relação com o saber escrever dos estudantes que apresentam **satisfação em reconhecer a sua identidade na escrita**. A motivação desse tipo de relação está relacionada à percepção em se ver representado no contexto do tema escolhido para a escrita da monografia, de tal maneira que essa situação fortalece a identidade do discente e apoia a formação no curso e a aprendizagem da escrita. Nesse contexto, essa relação com o saber escrever simboliza um momento de **celebração** da vida do estudante, por isso, um lugar de prazer, de apresentar-se para a comunidade acadêmica, ou seja, de reconhecer-se escritor e mostrar-se socialmente. Em outras palavras, essa escrita permite que o estudante demonstre pertencimento à comunidade, ao dialogar com seus pares e construir posicionamento teórico.

Ao me referir sobre a constituição da identidade dos estudantes, no contexto universitário, considero que esse é um processo constante, situado, relacional e dialógico (Bezerra, 2015). Por tudo isso, a identidade é singular, tendo em vista que é constituída “por meio do diálogo que se estabelece entre o ‘eu’ e os novos discursos que vão sendo apreendidos todos os dias, assim o sujeito constitui sua própria identidade enquanto autor, pesquisador e aluno, em um processo constante” (Fernandes de Paula, 2017, p. 91). Nessa esteira, são os discursos, a interação, as escolhas e o engajamento do estudante no ambiente acadêmico que lhe permitem assumir posicionamentos identitários e produzir sentidos subjetivos para sua presença no mundo social.

A construção subjetiva da relação com o saber escrever com enfoque na identificação na escrita encontra sustentação nas palavras de Charlot (2000, p. 72) ao dizer que:

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si.

Nessas palavras, o autor revela que toda relação com o saber e com o aprender está indissociavelmente envolto com os aspectos da própria identidade, no que concerne a histórias de vida, expectativas, experiências e relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Por isso, o processo de aprender a escrever revela uma aproximação com a identidade pessoal, como vemos ao longo dessa descrição do tipo ideal 2.

Os estudantes, antes de entrarem na universidade, possuem uma representação de si, valores, crenças e presença no mundo social; posteriormente, ao adentrarem na comunidade acadêmica, são levados a criar novos aspectos de suas identidades, pois a universidade os insere

em novos mundos profissionais. Desse modo, os desafia ao desenvolvimento de si e “a realizar novas tarefas, concluir projetos proto-profissionais e construir identidades” (Bazerman, 2018, p. 118). Os desenvolvimentos de si, no que concerne a dialogar com a comunidade, realizar tarefas acadêmicas e profissionais, construir novos aspectos identitários são, portanto, mediados pela linguagem.

A linguagem é um produto social, cultural e histórico. “É o lugar de constituição do discurso e, portanto, da própria identidade” (Fernandes de Paula, 2017, p. 90). Efetivamente, como produto social e cultural, a linguagem produz os discursos e a comunicação humana. Desse modo, organiza e possibilita as interações humanas, sendo assim fundamental para a percepção dos significados constituídos em torno das relações pessoais e sociais.

Para caracterizar o tipo ideal de relação com o saber escrever nomeado por *Identificação na escrita*, observei, entre os estudantes que possuem aproximação com esse tipo, três características que as agrupei pelo tipo de mobilização relatado em suas falas.

No primeiro grupo, encontrei os estudantes que manifestam gostar do tema sobre o qual estão escrevendo seus trabalhos, demonstram identificar-se com a escrita que estão realizando, se envolvem com essa escrita ao ponto de se verem completamente representados por ela. A escrita é algo próximo de sua existência no mundo acadêmico, seja por meio da pesquisa realizada para compor o TCC ou por meio de estudos anteriores feitos no curso. Nesse grupo, para além da satisfação em reconhecer-se na sua escrita, o que os move é a curiosidade e satisfação pessoal em desenvolver uma escrita que seja elucidativa e explicativa.

O segundo grupo também possui essas características iniciais do primeiro. Porém, eles procuram trazer visibilidade social para algo que lhes inquieta e trazem para si essa responsabilidade social e acadêmica. Também se sentem importantes e satisfeitos ao realizar esse propósito por meio de suas escritas. Esses estudantes a concebem como primordial para a faculdade, para o curso e para a sua comunidade de escritores acadêmicos.

O terceiro grupo, não menos importante, são os estudantes que trazem para suas escritas a própria história de suas vidas. Eles se sentem diretamente incluídos na escrita dos seus trabalhos. O sentimento é de escrever sobre o seu mundo, a própria vida e família. Esse grupo apresenta um contentamento e um orgulho ímpar em escrever sua história de vida e identidade.

Nesse contexto, o principal móbil identificado, o qual perpassa todos os grupos acima descritos, diz respeito ao contentamento em revelar a imagem que tem de si, suas preferências, seus valores, sua cultura e diálogos produzidos por meio da própria escrita da monografia. Observei que se revelar, para esse tipo ideal de relação com o saber

escrever, consiste em sentir orgulho de suas histórias e acolher-se no que concerne às suas posições sociais, aspectos culturais e identitários. Ou seja, para além de ser uma celebração da própria história e de suas escolhas relacionais-dialógicas, é também um ato de autoacolhimento, um abraço para si, pois, em geral, eles demonstram exaltação pelo resultado do processo daquilo que os constituem, ou seja, alegria pela constituição dos aspectos identitários por eles alcançados. O relato da participante Gabriela revela alguns desses sentimentos.

Esse TCC fala muito sobre a minha história, sobre mim e quando eu olho pra ele, eu quero terminar logo isso, e digo, 'vai ser muito bom, muito legal, vai ficar muito show' [...] 'cara isso é muito bacana' porque a minha história fala muito sobre isso. [...] Eu quero fechar com chave de ouro, acredito que o meu TCC vai ser maravilhoso, assim, vai ser fechar com chave de ouro mesmo, mostrar pra minha família, olha eu trouxe vocês aqui para a minha história, para o meu TCC. (Entrevista, Gabriela)

A estudante Gabriela legítima minhas inferências anteriores com seu relato acima. Nessa passagem de sua entrevista, fica clara sua percepção de que a escrita para ela é uma oportunidade para a celebração de sua própria história, como também demonstra orgulho por escrever sobre si em um momento tão significativo de sua vida profissional e acadêmica. Importante destacar também que não se trata somente da história de Gabriela, mas da história de sua família, ela diz: “*eu trouxe vocês aqui para a minha história, para o meu TCC*”. O quão importante é a história de vida de um indivíduo? Qual o lugar que ocupa as narrativas que nos identificam no mundo? Quais as dores e alegrias suscitadas pelo (auto)reconhecimento das nossas experiências?

A revelação das narrativas pessoais, para além de uma celebração, também pode produzir adoecimentos. Porém, entre nossos participantes que demonstram aproximação com o tipo ideal de identificação na escrita, essa segunda possibilidade não foi observada de forma direta. Sobre isso Gabriela deixa escapar que quer terminar logo “isso”. Por mais que a estudante esteja celebrando a história de sua família, é possível que essas narrativas lhe tragam algum desconforto emocional, pois, ao desejar terminar, ela deseja que essas histórias voltem ao estado de inércia.

A escrita do gênero monografia como TCC para Gabriela tem muitos sentidos. Primeiro, escrever sua história é tão significativo que ela almeja “*mostrar pra minha família*” o grande feito que realizou. Nesse sentido, há indicativo de que esse é um momento de celebração, produzido por dois motivos: o primeiro diz respeito à capacidade adquirida para realizar esse feito tão espetacular; e, segundo, por meio dessa escrita, dar visibilidade à história de sua família, trazê-los para dentro do texto acadêmico.

O caminho da cura pessoal perpassa pela escrita. Assim, Gabriela celebra com chave de ouro sua trajetória formativa no curso, coroando com o TCC. Compreendo que a estudante está radiante, comemorando uma felicidade inexplicável, “muito bacana” e “maravilhoso” são as palavras que ela entoa com entusiasmos em uma nítida expressão de contentamento.

Nesse contexto, a monografia é um instrumento institucional, potente e significativo para os estudantes e para a universidade, por ser algo que ficará registrado, arquivado, acessível e visível à comunidade. O estudante Raul diz o seguinte:

Meu interesse na escrita do TCC se dá por algumas razões, dentre as quais destaco em primeiro lugar, a oportunidade de ter sua escrita como documento acadêmico que por si só tem grande valor, também a possibilidade de discutir de forma técnica assuntos que são caros ao escritor e por fim concluir a bendita formação. (Entrevista, Raul)

Por meio do entendimento da citação anterior da Gabriela e do Raul, fica evidente a relevância social e acadêmica atribuída ao TCC pelos estudantes. Como descrito no tipo ideal I, essa escrita é objeto de desejo para alcançar novas oportunidades, entre elas está a conclusão do curso, pois é a partir da conclusão dessa etapa que os estudantes estarão habilitados a concluírem o curso.

Assim, as relevâncias social e acadêmica atribuídas à conclusão do TCC contribuem para que Gabriela se sinta ainda mais orgulhosa de sua história, pois o seu feito diz respeito a um registro agenciado da própria história, em outras palavras, ela se vê registrando as narrativas de si e de sua família em um “lugar” que possui prestígio dentro da comunidade acadêmica. Desse modo, por mais que esse evento cause desconforto emocional na estudante por algum motivo, fazendo com que deseje terminar logo, sobressai a satisfação e o contentamento produzido pelo próprio percurso. Isso foi observado na ênfase que a própria estudante expressa: “*cara isso é muito bacana*”. Ao evidenciar quão extraordinária é sua atividade de escrita, a aluna reconhece também o resultado produzido e atribui a este um lugar, um valor e uma presença no mundo.

A reflexão sobre o lugar que ocupa a aprendizagem do letramento acadêmico mostra as relações de poder, autoridade e identidade entre as pessoas e as instituições, tal qual anunciado pelo modelo de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014). O reconhecimento da autoridade e identidade daqueles que já aprenderam a escrever é critério de pertencimento, afiliação e identificação. Sobre isso, trago o exemplo abaixo da estudante Sandra, a qual vem ao encontro da citação anterior do Raul.

[...] uma das coisas que estou tentando fazer é conversar com pessoas que ou já escreveram ou que também estão nesse processo, além de buscar textos que abordem o tema ou pessoas que trabalhem com o tema que estou querendo falar. Não acho que escrevo bem, pois sempre fui muito ruim em ler e acredito que a leitura ajuda bastante nesse processo, porém durante o curso de pedagogia entrei em contato com muitos trabalhos acadêmicos que precisavam serem feitos e isso me ajudou a exercitar a escrita. Além de precisar muito me formar, o tema que estou abordando me interessa muito, que é a educação infantil e o trabalho com projetos, então acredito que pesquisar sobre agregará bastante na minha formação. (Balanço do Saber, Sandra)

A atitude da aluna Sandra em procurar diversas possibilidades de acessar modelos de referência é indicativo das relações de poder e autoridade envolvidas nos letramentos. Em conformidade com ela, os modelos que lhe servem de referência são conversar com outras pessoas mais experientes em termos de escrita, procurar os trabalhos feitos por essas pessoas, e, também, a própria experiência em face dos trabalhos que precisou fazer durante o curso.

O reconhecimento da afiliação e identidade do estudante é um procedimento complexo, de construção contínua durante o processo de apropriação da escrita. Não é resultado ou produto. É processo. Essa constatação salta aos olhos ao ver que Sandra, embora reconheça que durante o curso realizou vários trabalhos – o que possibilitou a ela exercitar a escrita –, ainda não se reconhece como uma *boa* escritora, nas palavras dela “não acho que escrevo bem”.

Por tudo isso, não há dúvidas de que essa relação com o saber escrever é marcada pela identificação do estudante com os letramentos sociais e construída por meio dos seus discursos, interações e diálogos.

Outro aspecto a ser abordado ao compor de forma subjetiva essa relação com o saber escrever diz respeito ao sentido atribuído pelos participantes para manter o interesse e apoio na escrita da monografia, em outras palavras, posso dizer que se trata de compreender a finalidade da atividade. Sobre isso, Charlot (2000) diz que uma atividade para ser realizada implica mobilizar-se, ou seja, mover-se para a ação intencional. Nesse contexto de compreender a relação com o saber escrever, o principal sentido presente na narrativa dos estudantes diz respeito ao entusiasmo em contar a própria história e reconhecer-se em uma experiência enriquecedora e produtora de afiliação e pertencimento.

A atividade de escrita no contexto dos letramentos acadêmicos, seja em nível de graduação ou pós-graduação, é um processo contínuo e uma tarefa que parece ser *nebulosa*, como afirma Bazerman (2015). Na prática, por mais que a escrita seja dialógica e colaborativa, o momento da criação é único e individual. O enfrentamento em busca de um sentido para a atividade perpassa por conhecer as condições existentes no processo, apropriar-se da situação

e criar as estratégias de uma comunicação satisfatória. Esse entendimento é reforçado nos exemplos a seguir, dos estudantes Enzo e Rosa. São palavras deles:

*eu escrevi sobre algo que fazia sentido para mim, sobre algo que eu me debrucei, eu me derramei ali, que também as pessoas puderam estarem inclusas ali e ser um trabalho, pela própria constituição dele, relevante para a faculdade, foi pra mim de fato assim, o ponto alto. Foi como aquilo que eu pude D-A-R devolvendo para a comunidade acadêmica, devolver esse trabalho inteiro, essa oportunidade de ter estado ali, pra mim foi isso, sabe! o topo mesmo, assim! a resposta que eu pude dar, **o fruto de tudo aquilo que eu passei, o fruto do meu crescimento humano pessoal** que a faculdade me proporcionou em todos os âmbitos, tanto bons quanto ruins. (Entrevista, Enzo)*

*E eu acho que o TCC também tem muito essa característica de culminância. Eu precisava me dedicar para **fazer valer a pena o meu caminho** dentro da universidade. (Entrevista, Rosa)*

Nas palavras dos dois estudantes, Enzo e Rosa, observei que suas escolhas acerca das práticas de letramentos acadêmicos têm a ver com as suas próprias vidas, e que nestas estão refletidas a imagem que eles têm de si e a imagem que querem dar de si ao mundo como escritores acadêmicos, ou seja, aspectos de suas identidades, pois eles veem no próprio texto o resultado de suas escolhas e crescimento pessoal e acadêmico. Desse modo, o engajamento dos dois estudantes na escrita da monografia, como demonstrado por eles, ao longo de todo o curso, revela posicionamentos identitários e o reconhecimento de que esses posicionamentos são construídos por meio dos discursos a que foram expostos e apropriados por eles, das interações realizadas com professores, acadêmicos, colegas, autores, textos e autores e nos diálogos.

A estudante Rosa, assim como os demais, diz que, ao longo do curso, jamais perdeu de vista o trabalho que obrigatoriamente teria de fazer ao término deste, ou seja, ela tinha consciência de que estava em um processo de desenvolvimento de si e que a escrita desenvolve um papel importante nesse sentido. Por tudo isso, observa-se que os investimentos pessoais, ou seja, os motivos individuais para agir (os móbeis) estão relacionados ao reconhecimento da sua identidade na escrita. Nas palavras de Bazerman (2018, p. 116), o ensino deve “fomentar nos estudantes o desenvolvimento de si mesmos como eficazes escritores acadêmicos”.

Os cursos de graduação em nível superior, empiricamente, acontecem de ser vistos como o local onde o desenvolvimento de si acontece, seja o profissional ou o acadêmico. Esse entendimento encontra alicerce em Bazerman (2018, p. 115), ao dizer que é na universidade que ocorre “a transição do estudante para dentro de sistemas profissionais, financeiros e de conhecimento eficaz dentro dos quais eles vão executar o trabalho das sociedades, culturas e econômicas”.

Nesse contexto, o engajamento demonstrado pelos estudantes Enzo e Rosa acerca das práticas de letramento – os quais estiveram comprometidos ao longo do curso com a certeza de que estariam alimentando o desenvolvimento de si para que pudessem escrever seus TCC – retrata muito bem as palavras do Bazerman (2018). A aprendizagem da escrita, portanto, favoreceu aos estudantes a inserção destes nos sistemas de conhecimentos.

Para além disso, não podemos deixar de relembrar que a relação que o sujeito estabelece com o saber escrever é construída por meio de disposições ao longo da trajetória escolar do estudante. E, por assim ser, um curso de graduação com duração de 5 anos tem, necessariamente, uma trajetória do estudante no próprio curso.

Tendo em vista que esse *tipo ideal* recebe um traço de celebração, observei que os estudantes que possuem aproximação com esse tipo ideal de relação com o saber escrever demonstraram se tratar de uma escrita levemente agradável em detrimento dos demais tipos aqui descritos, ou seja, menos temida e, portanto, carregada de acenos prazerosos. Esse entendimento não extingue o fardo que a escrita do TCC representa para todos os estudantes, porém, nessa relação, senti que o peso da responsabilidade é suavizado pelo desejo em ver concretizado algo que lhe é muito pessoal, qual seja, escrever sobre a representação de si e a presença no mundo social.

E aí tudo isso influenciou para que eu fosse nesse caminho e tornasse esse processo um pouco mais leve e menos temido, por conta dessa relação próxima que eu tinha com o tema e com a escrita acadêmica, então foi um processo desafiador, como eu já falei, foi cansativo, devido ao processo que eu estava passando, mas foi no geral muito prazeroso. [...] E então a escrita do TCC foi a combinação de um sonho. De cunho pessoal e também profissional, porque hoje eu estou como servidor efetivo na rede pública e podendo colocar tudo o que eu aprendi ao longo da formação em prática e vivenciando... realmente... e efetivamente tal como eu tinha sonhado desde o início da minha trajetória como estudante. (Entrevista, Raul)
Meu interesse pela escrita desse trabalho se dá pelo tema ser algo do meu cotidiano e que conheço bem. Falar sobre algo que conheço me motiva e me anima, ainda que não tenha total confiança em tratar do assunto, estou tentando e me mantendo animada com a possibilidade de fazer algo bom e interessante. (Balanço do Saber, Luiza)

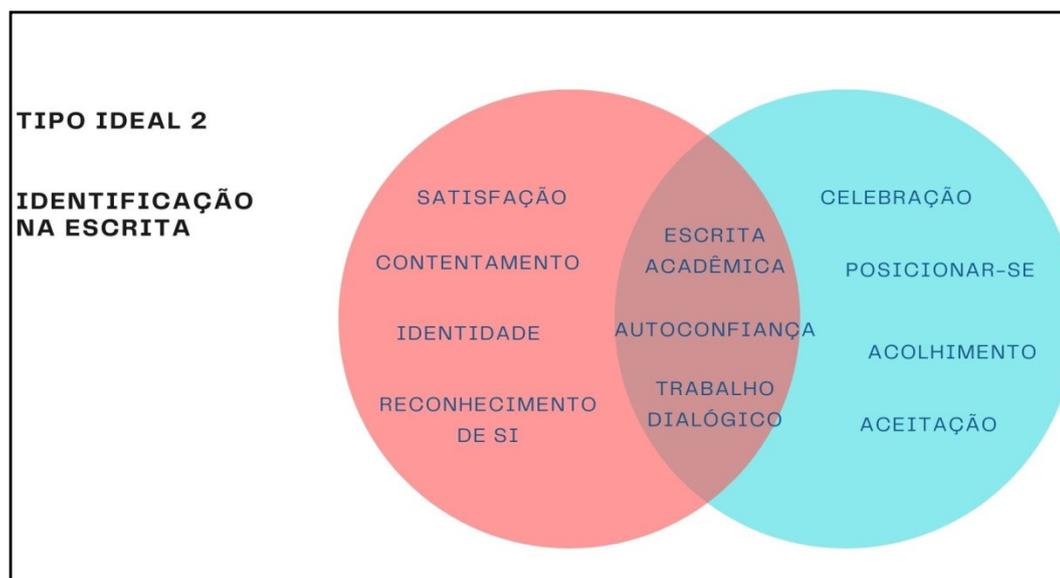
[...] o processo de escrita nem sempre é fácil, portanto, é importante ter um vínculo mínimo com o assunto do qual se escreve. Em minha experiência é justamente a identificação e contato com o tema que tem me instigado a prosseguir nesse processo árduo chamado escrita. (Balanço do Saber, Emma)

Diante desse relato do Raul, incluindo também os anteriores, os de Enzo e Rosa, compreendo, portanto, que a escrita nesse tipo ideal de relação com o saber escrever é um lugar de prazer e de contemplação da própria identidade. Em algum momento, o TCC deixa de ser angustiante, e eles passam a contemplar o processo de aprender, descobrir, criar e de ser escritor.

Esse momento ocorre quando o sujeito se apropria da escrita e constrói uma relação satisfatória com ela, nesse momento, a escrita deixa de ser vista como um monstro que a devora e assume a figura de um trabalho acadêmico, como qualquer outra atividade feita de forma satisfatória.

A reflexão anterior é demonstrada por meio da figura 2, a partir de um conjunto de palavras que caracterizam o tipo ideal ora descrito.

Figura 2 – Palavras representativas das características do Tipo Ideal 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao pensar sobre o que define com maior ênfase essa relação, venho a resumir que a escrita, em face desse tipo ideal de relação com o saber escrever, é uma celebração, fruto de um convite à (auto)revelação. Com esse entendimento, posso inferir que a escrita e o estudante são e estão interligados, em um movimento contínuo de (auto)revelação e envolvimento. Essa constatação pode levar o estudante à rejeição da atividade, por considerar que, por meio dela, estará se revelando de algum modo (ou de todos os modos), seja por meio de suas qualidades ou por aspectos negativos que porventura julgar possuir. Como todo ato de revelação, há a presença do outro, externo a si, que recebe o que foi revelado. Nesse movimento, ocorre o julgamento e a avaliação. Por esse entendimento, todo ato de revelação será julgado. O ato de escrever, portanto, tem esse poder, qual seja, o poder de revelar características inerentes daquele que escreve.

Ao escrever academicamente, tenho, obrigatoriamente, o julgamento do outro. Desse modo, preciso aceitar-me e permitir a mim tornar-me exposto, conseqüentemente, tornar-me público e receber o julgamento do outro. O que essa (auto)revelação me proporciona: acolhimento? afastamento? celebração? padecimento?

Para Charlot (2000), toda relação com o saber é uma relação com o mundo (o curso, as instituições, as obrigações acadêmicas), com os outros (comunidade acadêmica) e consigo mesmo (com o tema que eu escolhi). Todo movimento de escrita perpassa por esse envolvimento dialógico consigo e com os outros do discurso.

4.3 Tipo Ideal 3 – Imperativo da escrita: a imposição

O terceiro e último *tipo ideal* refere-se à relação com o saber escrever dos estudantes que manifestam predominantemente o **compromisso em atender aos imperativos da escrita**. A característica principal desse tipo corresponde à vontade manifestada pelo indivíduo em atender às formalidades e requisitos obrigatórios inerentes à sua condição de estudante em fase de término de curso. Nesse sentido, a escrita da monografia como uma atividade a ser cumprida de modo obrigatório pelos estudantes é uma prática social que se impõe como condição para a conclusão deste e conseqüente possibilidade da formatura.

Justifico a denominação conceitual desse tipo ideal tendo em vista que, ao tomar consciência das atividades de escrita que lhe são impostas, o estudante não tem a alternativa de não o fazer, ou seja, inexistente recusar a tarefa de escrever esse trabalho, sendo, portanto, uma atividade que se coloca de modo imperativo para o discente, tendo em vista que é impositiva, e assim se coloca como um dever, uma responsabilidade e uma obrigatoriedade. A recusa do estudante acontece por meio da desistência, do trancamento do curso e da repetência. Esses casos não são raros. Como dissemos na introdução deste trabalho, é comum que os estudantes *desistam* de alguma maneira dessa atividade por não conseguirem completá-la em tempo hábil tal qual gostaria ou tal qual lhe é exigido.

A denominação aqui tenta mostrar o quanto a prática social da escrita é compreendida como um dever. O nome imperativo é sinônimo de autoridade, autoritário, aquilo que expressa ordem, que se impõe sem discussão (Dicio, 2024). Essa definição formal retrata a percepção que foi transmitida pelos estudantes nos instrumentos da pesquisa.

Ao iniciar a apresentação desse último tipo ideal, venho reforçar a sua diferença em relação ao primeiro tipo. No primeiro, o objeto é desejado, neste, o objeto é imposto. Ou seja, o desejo de aprender a escrever parte diretamente de uma necessidade interna do sujeito, o sujeito, portanto, deseja aprender a escrever. Já neste último tipo, a aprendizagem da escrita é uma imposição externa ao sujeito, e se coloca como uma obrigação para o sujeito, então, externa e social.

Desse modo, ao caracterizar esse tipo, ressalta-se a dimensão mais proeminente, qual seja, a social, porque fala da relação com os outros e com quem eles têm de prestar contas, qual seja, com a instituição, com a família, consigo mesmo, com as agências financiadoras das bolsas estudantis, com o orientador, com o curso etc. As outras dimensões – a epistêmica e a identitária – também são presentes, porém em menor prevalência. Tendo em vista essa

compreensão, a relação aqui descrita é vivenciada com pouca ou nenhuma satisfação a não ser o fato de o estudante conseguir atender às formalidades acadêmicas.

Bazerman (2015), ao discorrer sobre a escrita de uma carta para explicar a situacionalidade do gênero, diz que nenhuma escrita se dá de forma isolada no mundo, ao contrário, para ele, as escritas pertencem a atividades estruturadas. A escrita da monografia, portanto, ao ser empreendida como uma síntese ou um relatório de pesquisa, faz parte de um sistema de atividades estruturadas e está relacionada com as construções de outros gêneros no interior dos cursos e da instituição, como, por exemplo, o resumo, o fichamento e a resenha.

Tendo em vista essas premissas, percebo que o “imperativo da escrita” é um tipo ideal de relação com o saber escrever muito objetivo. Não me refiro a julgamentos sobre o nível de dificuldade que se impõe ao estudante, mas acerca do sentido que essa escrita significa para eles. O sentido para o sujeito, na perspectiva de Charlot (2000), é sempre identificado com o desejo e o prazer que ele tem ao realizar uma atividade. Nesse caso, o sentido não está na atividade de escrita da monografia, mas no que ela permite realizar: a conclusão do curso.

Nesse contexto, o estudante é identificado como um sujeito que possui o desejo de aprender a saber escrever, o que lhe permita fazer sua monografia com êxito, para isso, ele precisa mover-se para a ação. Para Charlot (2000; 2001), ação é movimento. Para que o movimento da ação ocorra, o sujeito precisa de um móbil, uma razão para agir. Assim, o móbil impulsiona a ação. Em outras palavras, para que o estudante se mobilize para aprender, ele precisa se mobilizar para essa atividade. O que permite essa mobilização é a finalidade por ele atribuída à ação.

Nesse contexto, o sujeito também é desejo, o qual está relacionado ao desejo de saber. “É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (Charlot, 2000, p. 82). Ao desejar aprender, o sujeito se dispõe a uma ação com sentido e finalidade, pela qual se apropria de um saber, ou realiza uma atividade.

Como dito neste estudo, nesse tipo ideal de relação com o saber, identificamos que o móbil principal consiste na satisfação em obter aprovação nos requisitos obrigatórios que compõem a escrita da monografia como trabalho de conclusão de curso. Posto isso, agrupei as razões que os sustentam em três itens: 1 – escrever para concluir o curso e se formar; 2 – escrever para concluir o curso por motivos externos, porém o foco é obter o diploma e gozar das prerrogativas que eles permitem; 3 – escrever tendo em mente cumprir com as exigências do curso, da banca avaliadora e de si mesmo. Em todos os três casos, os sujeitos que se dispõem a realizar a atividade são influenciados por fatores externos a eles, algo que sustenta a dimensão social dessa relação. Abaixo, trago alguns exemplos sobre a relação com o saber escrever

interpretada pelos estudantes de modo imperativo. Importante destacar que as imposições são apresentadas de muitas formas e sempre a partir de aspectos sociais. **O primeiro ponto** que discorro, o qual colabora para compreender a construção desse tipo ideal, diz respeito aos estudantes que escrevem para **concluir o curso e se formar**.

*O que me sustentou na escrita do meu TCC foi mesmo a necessidade de **concluir o curso**, sendo que o tema escolhido para a pesquisa foi muito motivador, pois eu queria mesmo ver o resultado da pesquisa. (Balanço do Saber, Jane)*

*Você precisa saber que tem uma estrutura sendo “tema, título, questão-problema, objetivo geral, objetivo específico (1, 2, e 3). [...] pratico bastante e leio sempre que dá. O sustento do meu interesse é sim aprender sobre meu tema e expor em um estudo sobre ele, **mas o foco é me formar**. (Balanço do Saber, Luana)*

*Então, no meu caso foi uma experiência muito singular, porque eu comecei a escrita do TCC com mais ou menos um mês antes de me formar. Eu fui aprovado no último concurso [...] ai **eu tive que apressar a escrita desse trabalho e consegui concluir** ele em mais ou menos um mês. (Entrevista, Raul)*

Nesses exemplos, os estudantes, ao se expressarem com as palavras “necessidade”, “preciso”, “precisa saber”, estão indicando que a atividade a ser realizada possui um impulso maior do que a própria vontade. Para eles, “precisar” escrever é uma obrigatoriedade imposta por algo externo a eles. Nesse sentido, observo que possuem o desejo de concluir o curso e escrever – é o dever a ser cumprido para conseguir atender ao que foi desejo.

Compreendo que a realização da atividade é vista por Jane, Raul e Luana de modo prático e utilitarista. Ou seja, há um roteiro a ser cumprido, etapas a serem realizadas, e, desse modo, eles dizem que precisam de um tema: “*coloca-se o tema, tem que justificar; coloca a justificativa, tem que ter um projeto*”. Eles fazem o projeto com o menor esforço possível e da maneira mais prática que conseguem fazê-lo. Esse entendimento fica claro principalmente na fala da aluna Luana. Ela menciona que quer aprender sobre o tema escolhido para o TCC, que deseja expor seu estudo, *mas* que o *foco* de todo o trabalho “*é me formar*”. Nesse sentido, o que realmente interessa para Luana é concluir o curso e nada além disso importa no atual momento.

Some-se a isso o que diz o Raul, o qual ainda estava cursando e, mesmo sem muitas preocupações em relação ao TCC, ao ser aprovado em uma seleção externa, diz: “*tive que apressar*” a escrita do trabalho. O aluno concluiu de modo extremamente rápido, segundo ele, em torno de um mês. Suponho que anterior à aprovação no concurso ele não estava engajado na escrita do TCC, somente veio a fazer isso quando obteve uma razão maior que o exigiu a formação no curso.

Eu tenho que me formar, é isso. Eu preciso me formar, não tem outro tempo, é agora. Se não for agora, não tem outra hora. [...] a minha motivação é me formar. Assim, meus pais têm 4 filhos, meus 3 irmãos entraram na faculdade, mas nenhum

concluiu, porque eles não puderam, eles não tiveram condições, [...] e ter uma filha com Ensino Superior pra mim é uma coisa que me motiva. (Entrevista, Dora)

Acima, a estudante Dora também se encontrou em situação semelhante. Diante do fato familiar de que seus três irmãos entraram na faculdade, mas desistiram em algum momento por diversos tipos de dificuldades, sua mobilização interna é fazer o que for preciso para se formar, e “*agora*”, pois nesse momento ela se sente motivada para fazer isso. A sua relação com o saber escrever é para se formar, para concluir o curso e o desejo inerente a isso diz respeito a fazer aquilo que seus irmãos não conseguiram fazer. Nesse caso, também observo as imposições postas pela sociedade, pela família e pela cultura.

Dora também deixa transparecer que seus pais não tiveram essa oportunidade e seus irmãos não tiveram as condições de continuar no curso e, portanto, desistiram, causando uma tristeza para ela e também uma responsabilidade. Por isso, ser a irmã que não desistiu e que ainda pode concluir o curso é algo tão esplêndido que não poderá jamais ser desprezado. Esse fato na vida da Dora carrega uma grande imposição por parte dos outros e do mundo social. Nesse sentido, a conclusão do curso, por meio da elaboração da monografia, é a oportunidade que seus familiares carregam como um motivo de tristeza e frustração, por isso, para Dora, é algo tão importante, pois carrega consigo este sentido, qual seja, cumprir com essa obrigatoriedade por ela e por todos os outros membros de sua família.

Creio que seja impossível mensurar os significados que tem para Dora relacionar-se com a escrita da monografia e sentir que tem, nessa atividade, um imenso peso de obrigatoriedade, por ela e pelos outros. Por causa disso, Dora não se permite pensar sobre desistir, por mais que isso seja uma possibilidade real para qualquer estudante, porém, para ela, isso não é cogitado em nenhum momento. Em comparação aos demais membros da família, embora se sinta carregando um peso coletivo, maior do que deveria, ela também se sente feliz em poder realizar algo por eles, sendo, portanto, uma motivação para ela.

Nesse sentido, Charlot (2000) nos diz que toda relação com o saber é uma relação com o mundo. O saber escrever para Dora é uma forma de se relacionar com o mundo, firmando-se como uma pessoa que possui uma profissionalização que está superando os desafios sociais, culturais e históricos para apresentar-se ao mundo em toda a sua potência. Para ela e para sua família é importante que “ao menos um” tenha uma formação profissional, feita em uma instituição pública de ensino superior, renomada e com prestígio social.

O segundo ponto contempla aqueles que disseram que escrever tem a finalidade de **obter o diploma** e usufruir das prerrogativas que são possíveis após essa etapa.

*Para escrever uma monografia, é necessário ter conhecimentos básicos sobre metodologia científica e sobre a estrutura e organização do texto. Primeiramente, deve ser elaborado um Projeto de Pesquisa [...]. Tenho muita dificuldade nessa escrita, já que estou tentando iniciar pela 3ª vez, [...] única motivação é a **obtenção do diploma**. (Balanço do Saber, Jade)*

No exemplo acima, a estudante Jade diz que tem muita dificuldade, que está tentando pela terceira vez e que sua única motivação é obter o diploma do curso. Ela, ao dizer “única motivação”, assume que nada, além disso, importa. Ou seja, seu desejo se refere a somente obter o diploma, ela não deseja se apropriar de um conhecimento epistêmico sobre a escrita, como também não deseja que essa aprendizagem lhe possibilite oportunidades, o que lhe interessa realmente é o diploma. E como não há outra forma de obtê-lo, obrigatoriamente, ela terá de procurar condições para realizar essa exigência. E por se tratar de uma exigência impositiva, a possibilidade de realizá-la de modo prazeroso não é muito comum.

Para o terceiro ponto, trago a fala da estudante Zélia para dizer que sua finalidade, ao escrever a monografia, é cumprir com as exigências do curso, da banca avaliadora e de si mesma. Ela diz “*Escrever de uma forma clara realmente é um processo diário que se vai desenvolvendo e o que sustenta esse meu interesse é realmente **ver meu TCC pronto e aprovado pela banca***” (Balanço do Saber, Zélia).

As questões de identidade, as relações de poder e a escrita enquanto objeto epistemológico a ser apropriado também estão presentes nos exemplos citados acima, porém em menor evidência. A dimensão identitária e a identificação na escrita são perceptíveis nas seguintes expressões deles: “*foi uma experiência muito singular*” (Raul), a “*necessidade de concluir*” (Jane) e “*é um processo diário*” (Zélia).

Some-se a isso a dimensão epistêmica da relação com o saber expresso nas seguintes passagens: “*é necessário ter conhecimentos básicos sobre metodologia científica e sobre a estrutura e organização do texto*” (Jade); “*Fui aprovado no último concurso*” (Raul); “*Escrever de uma forma clara*” (Zélia); “*Tem uma estrutura sendo: tema, título, questão-problema, objetivo geral, objetivo específico*” (Luana). Aqui os estudantes deixam transparecer que, em suas relações com o saber escrever, em que predominam as imposições da escrita, há também presentes, de modo indissociável, as dimensões epistemológicas. E se justificam ao analisarem que, para fazer a monografia de modo satisfatório e conseguir cumprir com o dever que foi atribuído a eles, inevitavelmente, terão de se apropriar das convenções da escrita.

As relações de poder e identidade inerentes aos estudos dos letramentos também foram observadas em todos os tipos ideais descritos até aqui. A obrigatoriedade da atividade assusta os estudantes desde o primeiro momento que adentram no curso. Normalmente, são

recebidos pelos alunos veteranos que logo expressam insatisfação, medo e angústia frente a esses deveres. Esse parece ser um consenso acadêmico. Não muito distante da realidade que vivenciei como estudante e, também, na condição de professora. A imposição que carrega esse tipo ideal de relação com o saber é representada por eles como um *monstro*, ou seja, como algo que provoca medo, ansiedade, pavor, algo que angustia, assusta e sufoca emocionalmente. Essas emoções estão expressas de modo muito claro no exemplo abaixo das estudantes Dani e Dora. Vejamos:

O TCC só parece um trabalho mesmo, acadêmico, normal. Antes... eu achava que era um monstro, nossa, juro, eu morria de medo, 'como é que eu vou escrever isso?' Ficava em choque! Mas eu vou 'não, calma'! se eu me desesperar vai ser pior [risos], mas eu to indo aos poucos, eu vou escrevendo aos poucos, tem dias que eu escrevo bem mais, tem dias que leio mais, depende. Ainda tenho um pouco de medo, mas diminuiu muito assim, eu acho que hoje em dia deve tá assim uns 95%... eu penso 'será que eu to escrevendo certo?', mas como tem esse auxílio da professora, então já fico mais calma. (Entrevista, Dani)

Eu tenho aprendido a escrever também de forma processual. [...] Eu aprendi a escrever escrevendo. Chorando, me frustrando, me alegrando e nunca desistindo. As apostilas das disciplinas de metodologia [...] com modelos de fichamentos, exemplos de projeto de pesquisa e resenha me ajudaram muito. (Balanço do Saber, Dora)

Tendo em vista as colocações das estudantes, é possível inferir que, quando elas estão diante dessa imposição, raramente encontrar-se-á prazer ao realizar a tarefa embora a estudante Dani diga que é um trabalho normal, semelhante a qualquer outro que tenha feito durante o curso e que se impõe como dever. No entanto, como ela mesma diz, havia muito medo em relação a esse trabalho final: “*achava que era um monstro*”. Embora ela diga que *achava*, referindo-se a um passado recente, ainda é possível perceber as consequências desse monstro em sua atualidade. Esse fato é observado ao mencionar: “*se eu me desesperar vai ser pior*” e “*estou indo aos poucos*”, ou seja, a figura assustadora do TCC construída em seu imaginário ainda existe e continua a ser presente em sua escrita acadêmica. No entanto, ela procurou formas de lidar com o medo, primeiro por meio do enfrentamento contínuo “*indo aos poucos*”, fazendo uso de atitudes de repetição, do treino e aprendendo a confiar no processo. No segundo momento, Dani diz contar com o auxílio da professora orientadora, que é a ajuda que a deixa mais tranquila e possivelmente produz o alívio dos seus medos. Para Dora, não é muito diferente. Ela se refere ao choro, frustração e desistência. Aqui também vejo que o medo está presente, bem como a figura do monstro citado por sua colega Dani.

Apropriar-se da escrita, para Bazerman (2015), é um processo contínuo e envolve treinar. O autor diz que os músicos treinam, os atletas treinam e, ao se reportar aos acadêmicos,

questiona: o que fazem para serem bons em seu ‘ofício’? De que modo os nossos estudantes exercitam a escrita para serem bons acadêmicos?

Desse modo, ficam visíveis as inúmeras referências a tensões, medos e angústias causados pela responsabilidade e obrigatoriedade da escrita da monografia como trabalho de conclusão de curso em período anterior ao término do curso. Ademais, tenho observado que essas tensões têm origem no momento que o aluno é apresentado ao curso e passa a conhecer as etapas e tarefas que terá de cumprir.

Trago uma comparação para melhor compreender essa representação do *monstro* presente na fala das estudantes Dani e Dora. A metáfora com aquele que viu o mar pela primeira vez me parece adequada para pensarmos na figura do monstro citada pelos estudantes. Nesse primeiro olhar que um indivíduo lança para o mar, o que ele vê no horizonte é algo extremamente grande e assustador, ou seja, o mar em todas as suas extensões intermináveis e indescritíveis. Esse indivíduo, mesmo que, por muitas vezes, desejasse conhecer, sonhasse com as ondas, o vento e a brisa leve, ao se aproximar dele pela primeira vez, sente-se assustado e recusa se aproximar sob a justificativa de que é grande demais, ele apresenta medo do desconhecido. O mar, em toda a sua extensão, parece muito maior do que o lugar onde se está, e esse primeiro olhar lançado ao mar parece-lhe assustador, como também pode acometer o indivíduo de certa incapacidade e impotência. A sensação percebida, portanto, se compara a algo externo de que não se tem controle, em que a grandeza representada pela extensão da água do mar tende a invadir o local onde se está a observar, e esse parece amedrontar quem o vê pela primeira vez.

A comparação feita acima serve para compreender o quanto pode ser difícil para Dani e Dora se sentir diante da obrigatoriedade da escrita da monografia sem a possibilidade de recuar, muito menos desistir. Desse modo, a relação com o saber escrever e o aprender a escrever é para Dora uma relação muito sofrida, pois ela se sente diante de um monstro que pode lhe causar muitas dores e angústias. Como visto, elas sofrem as imposições da escrita por meio de muitas forças que chegam para elas de modo imperativo, quais sejam, as relações familiares, institucionais e sociais. A relação delas, Dora e Dani, com o saber escrever é predominantemente uma relação social, mas também é identitária e epistêmica tal qual nos disse anteriormente Bernard Charlot (2000).

Sobre as dificuldades apontadas pelos estudantes no contexto desse tipo ideal de relação com o saber escrever, apresento o que diz Edgar: “[...] *a escrita do TCC é uma escrita de peso acadêmico e que lhe exigirá um conhecimento aprofundado das técnicas e normas que regem os trabalhos acadêmicos em seus diversos graus*” (*Balanço do Saber, Edgar*).

Acima, o estudante Edgar mostra opiniões e atitudes acerca de suas relações com o saber escrever os TCC. Ele menciona que aprender a escrever o TCC equivale a carregar um “*peso acadêmico*”, fazendo menção a algo que você carrega por algum tempo, ou seja, carregar um peso de um lugar a outro, transportar algo externo a você e que lhe exige esforço físico, compromisso e dedicação para trilhar um caminho, levando consigo um fardo. As representações presentes no discurso do Edgar vão ao encontro do que também demonstra sua colega, Laura: “*Escrever está sendo bastante desgastante, aprendo através das leituras e da prática de escrever*” (*Balanço do Saber, Laura*).

Primeiramente é preciso compreender que você é totalmente capaz de escrever. Não é impossível, mas é necessário disciplina e perseverança. A escrita nem sempre será prazerosa, principalmente quando você é um estudante que trabalha, pois o cansaço vai tentar fazer você desistir. (*Balanço do Saber, Gabriela*)

Nesse sentido, a escrita do TCC para Edgar, Gabriela e Laura causa-lhes sofrimento físico, mas também intelectual e emocional, pois eles mencionam que “exigirá conhecimentos” diversos e referem-se a “desgaste”, “cansaço”, “perseverança” e “prática”. Para estudar e adquirir conhecimentos, também é necessário esforço físico. O estudante que passa horas sentado lendo livros ou escrevendo está nesse momento fazendo esforço físico. Do mesmo modo, para produzir energia a ser utilizada em momentos de estudos, o corpo está em trabalho físico. O cansaço físico também é sinalizado por Gabriela, ao lembrar que, no caso dos estudantes trabalhadores, para além do *peso* que é o trabalho acadêmico, há também o dever com o trabalho profissional.

O peso acadêmico também pode ser interpretado como uma responsabilidade muito grande, para além do que Edgar imagina ser capaz de cumprir. Para ele, o TCC é a prova maior de que ele fez um curso comprometido com a aprendizagem e que precisa demonstrar isso por meio desse trabalho. Semelhante a Edgar, a passagem em que Victor menciona “*testificação de todo o conhecimento adquirido*” se refere ao teste, avaliação e prova. Isso é, nesse momento final do curso, os dois alunos se identificam com a incumbência de comprovar formalmente à instituição os conhecimentos adquiridos por eles durante o curso por meio do TCC. Essa é, pois, a situação difícil dita por todos aqui mencionados, qual seja, estabelecer uma relação com o saber escrever e com os letramentos acadêmicos favoráveis e prazerosos.

A seguir, de modo semelhante, apresento um relato da estudante Gabriela. Ela diz que se dedicou durante todo o curso para aprender a escrever e cumprir com a obrigação de fazer o TCC, pois era importante fazer um trabalho *bem-feito*, se sentia ‘na obrigação’ de apresentar um resultado satisfatório e à altura do tempo que foi dedicado ao curso, do tempo

investido no curso, dos dias que ficou longe do filho e da família... tudo isso seria revestido e consolidado no momento em que iria “*apresentar um bom trabalho*”. Essa seria a forma de dizer para a família que eu estava estudando e fiz um bom trabalho e “*toda a confiança que vocês investiram em mim, eu estou aqui, não decepcionei vocês*”.

*E eu acho que o TCC também tem muito essa característica de culminância. Eu precisava me dedicar para fazer valer a pena o meu caminho dentro da universidade. Fazer um bom trabalho de certa forma me traria a certeza de que eu fiz um bom percurso. É como se o TCC fosse uma colheita, se eu plantei bem, eu teria bons resultados por isso. [...] **Eu senti uma grande necessidade de me provar. Então eu acho que essa motivação eu consideraria a principal ‘provar que eu era capaz de realizar esse trabalho’.** Que eu entrei na graduação de uma forma e ao final da graduação eu consegui desenvolver habilidades suficientes para realizar um trabalho de TCC, é uma maturidade realmente acadêmica, é uma escrita... desenvolver uma capacidade que inicialmente eu não tinha e que eu pude realmente adquirir através dos meus estudos. Então eu acho que a minha motivação principal era essa, era de provar que eu era capaz! Eu era capaz de aproveitar aquele espaço e de dar frutos a partir daquela oportunidade. (Entrevista, Gabriela)*

Gabriela, portanto, demonstra que possui satisfação e orgulho da aprendizagem adquirida por ela durante o curso, e a monografia feita ao final deste é o produto avaliativo de sua aprendizagem, ou seja, uma avaliação final, aquele momento de demonstrar tudo o que foi capaz de aprender durante o curso, embora essa percepção não seja hegemônica, entre os estudantes. Nessas palavras da aluna, também é possível perceber que há muitas formas da escrita se apresentar de modo imperativo nesse momento final do curso.

Estou no início e tem sido um desafio, pois a elaboração de todo o corpo da escrita acadêmica requer muitas situações difíceis. Porém, como o título do gênero já diz, é a prova final de tudo o que o curso ofereceu e podemos aprender, é a testificação de todo conhecimento adquirido e compartilhado. (Balanço do Saber, Victor)

Atender às exigências da obrigatoriedade, mostrar que foi capaz de fazer um “bom trabalho” e dizer que sabe escrever, tudo isso serve para prestar conta de si para com as instâncias institucionais que lhe impuseram as obrigatoriedades. Não só, ela também demonstra as imposições do círculo familiar, o qual representa também um comprometimento dela com essas pessoas, pois, ao ter se ausentado da família para ir à faculdade, a tendência é mostrar para eles que estava na instituição aprendendo algo que será proveitoso.

Consequentemente, esses estudantes, ao cumprirem com as exigências e obrigações do curso, estão assim a elevar a autoestima, sentindo-se fortes e, finalmente, percebendo que venceram o monstro e que cumpriram com o compromisso que lhes impuseram, ou seja, o de “carregar o peso acadêmico da monografia por um percurso, chegando ao final inteiros e provando o quanto foram fortes e capazes. Também é possível observar que os estudantes manifestam satisfação com a própria escrita, os quais, ao serem assistidos pelos orientadores,

também se sentem mais capacitados, ademais, as memórias negativas que porventura venham a aparecer não são mais relevantes.

Tal qual falei ao discorrer nos tipos 1 e 2, volto ao tema da autoestima. No relato a seguir da Dani, vejo que ela carrega consigo experiências escolares que forjaram, a longo prazo, sua relação com o saber escrever os letramentos acadêmicos.

Olha, antes eu tinha muito receio dessa questão de escrita, eu tinha autoestima muito baixa em relação a experiências passadas da educação, que tinha muito aquela questão de professor, que as redações eram horríveis, que a gente não escrevia bem. Foi toda uma trajetória da educação com esse tipo de coisa e tem um problema específico de uma redação específica de quando eu era muito pequena, que a professora falou que eu escrevia muito mal, que não dava para entender nada do que eu tinha escrito, depois disso, eu nunca mais escrevi. [...] Eu sempre fugi de coisas que eu tinha que escrever ou quando eu escrevia era assim uma coisa que eu achava horrível, até hoje eu tenho um pouco de resquícios dessas coisas. (Entrevista, Dani)

Nesse relato, Dani apresenta vivências tristes e traumáticas em sua relação escolar com a escrita, as quais reverberam consequências em sua trajetória na universidade. Suas palavras trazem desagrado em relação “às experiências passadas da educação”, e, em especial, ela lembra de um caso específico sobre a postura da professora ao dizer que ela escrevia muito mal. A baixa autoestima diz respeito a desacreditar na capacidade pessoal em face às tarefas a serem desempenhadas, nesse caso, ela foi desacreditada pela docente, fato que ficou marcado em sua vida escolar e em sua relação com o saber escrever. Diante do seu relato, é possível inferir que essa memória negativa se faz presente até a atualidade quanto está diante de uma atividade de escrita, paralisando-a e favorecendo esquivar-se: “eu sempre fugi de coisas que eu tinha que escrever”. Dani assume que foge das tarefas de escrita porque, ao ficar diante dessa atividade, os seus traumas do passado voltam para o momento presente, e ela se sente vivendo novamente a rejeição e os desagradados. Esquivar-se, inicialmente, é uma forma de não reviver o sofrimento. Porém, com o tempo, ela percebe que não poderá fugir para sempre, pois a escrita se impõe de modo imperativo em sua vida social e acadêmica. Então, diante das imposições, ela enfrenta os medos e se dispõe a escrever, porém, ainda não é o suficiente, pois ela ainda continua não confiando na sua capacidade de aprender, e, mais uma vez, demonstra o quanto é difícil vencer os monstros: “quando eu escrevia era assim uma coisa que eu achava horrível”.

Por tudo isso, acredito que é impossível livrar-se por todo o sempre dos monstros criados pelos próprios escritores acadêmicos ao se depararem com a obrigatoriedade da escrita dos trabalhos de conclusão de curso, entretanto, pode-se construir uma relação com o saber escrever que seja amorosa e acolhedora.

A imposição também faz parte de um ritual de passagem, em que, do outro lado *da passagem*, está a comunidade a qual se pretende fazer parte. O ritual da aprendizagem da escrita demonstrada por meio da escrita da monografia permite adentrar à comunidade de escritores acadêmicos por meio da apropriação da escrita de gêneros textuais acadêmicos. E, nesse ritual de passagem, não se constrói pertencimento atravessando por um portal de forma linear, e sim, portanto, criando uma identidade com a escrita dos letramentos acadêmicos que isso se dá. Com esse entendimento, no capítulo seguinte, relato como percebo a minha relação de estudante de pós-graduação em face do saber escrever e da aprendizagem da escrita nesta tese final do trabalho de conclusão de curso.

Ademais, trago um resumo deste tipo ideal na Figura 3, que sobreleva as características marcantes desse tipo, qual seja, a imposição, a obrigatoriedade da escrita acadêmica. Tal fato produz um ‘peso’ acadêmico em face da necessidade da conclusão do curso e do trabalho impositivo. Assim também se observa que produz insegurança, mas também satisfação quando é realizada de modo satisfatório.

Figura 3 – Palavras representativas das características do Tipo Ideal 3



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao terminar essas análises, venho referendar as palavras de Charlot (2000) acerca da leitura em positivo da realidade vivida pelos estudantes. Não é difícil perceber que, embora haja insegurança nesse percurso formativo, há também felicidades no caminho da escrita dos trabalhos de conclusão dos cursos. Desse modo, também incluo esta tese como pertencente a essa mesma categoria de TCC. Em relação aos estudantes participantes desta pesquisa, a felicidade pode ser observada na produção de satisfação, autoconfiança, autoestima em face da

etapa da conclusão dos trabalhos, como também ao vivenciar o trabalho dialógico e colaborativo com os orientadores e receber as devolutivas destes. Assim, ressalto que há uma relação de saber sendo construída nesse processo de escrita dos trabalhos monográficos, tal qual para mim também na escrita desta tese. Uma relação que não é única, portanto, contempla um conjunto de relações do sujeito com as disciplinas cursadas, com os conteúdos, com os professores, com os colegas, com a comunidade acadêmica; seguidamente, a uma relação com o mundo, com as Instituições, com os revisores de periódicos, com os teóricos estudados, com os saberes da docência; e ainda uma relação consigo mesmo, com as próprias inseguranças, medos, alegrias, conquistas e afetividade. Tudo isso, nas palavras de Charlot (2000), é, portanto, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente.
No mundo da História, da cultura, da política,
constato não para me *adaptar* mas para *mudar*.”
Paulo Freire

Neste capítulo, apresento as conclusões finais desta pesquisa em face dos objetivos inicialmente propostos, tais resultados foram desenhados ao longo do trabalho de elaboração e análise dos dados empíricos. Trago também implicações desses resultados para subsidiar as reflexões dos professores universitários no âmbito dos cursos de graduação no que concerne ao trabalho monográfico no contexto dos projetos curriculares. Retomo ainda novas perguntas que surgiram nesse percurso investigativo e que aqui ficam registradas para futuras pesquisas e sugestões de continuidade para outros pesquisadores.

A tese, ora construída, procura demonstrar que a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica, especificamente no contexto da produção de monografias, é uma construção complexa, socialmente situada e profundamente influenciada pela identidade e pelo sentido de pertencimento acadêmico, sendo o letramento acadêmico mais do que uma habilidade técnica, pois ele representa um processo de socialização na comunidade universitária, com implicações diretas na autoimagem, no engajamento e no sucesso acadêmico dos estudantes. Portanto, o sucesso dos estudantes em dominar a escrita acadêmica depende não só de habilidades técnicas, mas principalmente de como a academia os acolhe como membros dessa comunidade de saber, oferecendo um ambiente que permite a apropriação de práticas discursivas de maneira clara, inclusiva e fortalecedora.

5.1 Principais resultados

Neste estudo, tive o propósito de analisar a relação com o saber escrever de estudantes concludentes do curso de pedagogia no contexto de produção do gênero monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E, em seguida, elaborei os seguintes objetivos específicos, analisar os móveis que impulsionam e sustentam os estudantes durante a atividade de escrita do gênero monografia como TCC, descrever as opiniões e atitudes dos estudantes a respeito dessa atividade na representação deles sobre a escrita acadêmica e compreender os sentidos que os discentes atribuem à atividade de escrita no gênero monografia como TCC.

Tendo em vista esses objetivos, utilizei três grandes teóricos para fundamentar a base deste estudo. Primeiramente, busquei em Charlot (2000; 2001; 2008; 2009; 2012) a orientação teórica e metodológica desta pesquisa, qual seja, a abordagem da *relação com o saber*, com o propósito de estudar os móveis, as representações e os sentidos da relação com o saber escrever; seguidamente, procurei aportes teóricos nos Novos Estudos do Letramento em especial influenciados pelos estudos antropológicos de Street (2014; 2010) e Lea e Street (2014); somem-se, ainda, os estudos de Bazerman (2011; 2015; 2018).

A opção metodológica obteve inspiração em Charlot (2000; 2001). Realizei um estudo com base na abordagem da *relação com*, a qual visa a estudar processos e relações. Esse autor também orientou a perspectiva analítica, qual seja, a construção subjetiva de *Tipo Ideal*. E, em menor proporção, fiz uso da Análise Textual Discursiva para compreender as características que vieram a caracterizar os tipos ideias de relação com o saber escrever.

Concluída a análise dos dados empíricos, resumo as construções realizadas, principais inferências e teço considerações gerais sobre o trabalho realizado.

A pesquisa desenvolvida até aqui apresenta três tipos ideais de relação com o saber escrever, os quais são, portanto, construções subjetivas do pesquisador em face das constelações dos dados construídos por ocasião da pesquisa empírica em que utilizei o *Balanço do Saber* com 44 estudantes e 09 entrevistas realizadas com alguns dos participantes da pesquisa. O primeiro tipo ideal recebeu o nome de *apropriação sobre a escrita* e representa os estudantes que demonstraram aproximações predominantemente com o aprender a escrita enquanto objeto epistêmico, ou seja, aprender as normas, convenções, regras da escrita. Para esses participantes, relacionar sob o prisma de apropriar-se satisfatoriamente da escrita significa uma oportunidade para participar da comunidade científica e profissional. No segundo tipo, chamado de *identificação na escrita*, foram agrupados os estudantes que demonstraram, de forma predominante, identificar-se com a escrita que estavam realizando, ou seja, em suas escritas, é possível observar traços que os representam no mundo. O terceiro tipo cuida em representar aqueles que manifestaram traços quanto a compreender *o imperativo da escrita*. Em todos esses tipos, discorri sobre os móveis, as representações no que concernem às opiniões e atitudes, e o sentido atribuído por eles às atividades de escrita da monografia como gênero acadêmico obrigatório realizado ao término do curso de graduação.

Evitei julgamentos acerca das relações serem mais fáceis ou difíceis, por compreender que todas as relações com o saber possuem complexidade que não cabe aqui discutir. Dentre as minhas descrições, as três relações acima descritas e construídas de forma

subjetiva pelo pesquisador foram significativas em termos de apresentarem características que representam as relações estabelecidas pelos estudantes.

O tipo ideal “apropriação sobre a escrita” foi predominante entre os estudantes (68%) seguido do tipo 2 (24%) e, por último, do tipo 3 com (50%), apenas 7 estudantes perpassam por todos os tipos. Surpreendeu-me que o tipo 3 não tenha tanta significação como suspeitava inicialmente.

Quanto aos sentidos atribuídos à atividade de escrita, constatou-se que, diferentemente do tipo 1, em que o prazer (sentido) se encontra na aprendizagem da própria escrita, no tipo 2, está no convite à celebração da história de vida do sujeito; por sua vez, no tipo 3, o sentido está no cumprimento dos requisitos obrigatórios para que o curso seja concluído. Dito isso, lembro que somos movidos pelo sentido que atribuímos à atividade. As diferenças acerca do aprender, portanto, têm justificativa na relação que o sujeito estabelece com o aprender e com o saber, pois, a partir dessa relação estabelecida, o estudante atribui sentido à atividade.

A relação dos estudantes com a escrita do TCC se estabelece (de forma favorável/satisfatória) *na medida que se dá a aprendizagem do conjunto de noções necessárias ao domínio dos gêneros da esfera acadêmica, e isso o habilita a condição de pertencimento à comunidade científica e/ou profissional. Percebi que algumas características perpassam todos os tipos ideais e suscitam reflexões pertinentes em relação ao ensino da escrita. Primeiro: a presença do professor como figura que contribui, orienta e mostra o caminho, para que o aluno alcance a conclusão da atividade e desenvolva o sentido de pertencimento.*

Em relação à função do professor, observamos que ele representa diferentes papéis no âmbito da orientação do TCC: para o tipo ideal 1, o docente é aquele que eleva a autoestima do escritor no sentido de deixar o aluno seguro da sua capacidade e capaz de vencer o monstro da escrita que o consome. Assim, uma vez fortalecido e acreditado pelo professor, o qual valida a sua escrita como aquele que é mais experiente, o escritor iniciante se fortalece e desmistifica o monstro que o consome. Ao se fortalecer, produz consciência de que o monstro é superior, mas que, com a ajuda do professor, consegue livrar-se das memórias negativas produzidas por esse ser superior e consegue mostrar que o monstro existe, mas que pode vencê-lo.

O ponto final ao qual posso dizer que cheguei, ao pleitear compreender as relações que se estabelecem em torno da pesquisa monográfica como trabalho de conclusão de curso, consiste nas afirmações de algumas máximas preexistentes e que, nesse momento, se consolidam para mim. Apresento, a seguir, para melhor entendimento.

O primeiro item diz respeito à comprovação de que a monografia é um trabalho temido por muitos, até mesmo para aqueles que se dizem identificar-se com a escrita. Esse “medo” surge por diversos motivos, porém perpassam entre eles a autoconfiança e autoestima. Sendo esse um trabalho comum no ambiente universitário, acredito que, em todos os tipos e níveis de cursos, ambos os estudantes são acometidos das mesmas inquietudes. Sobre isso, posso inferir que há sinais de que a confiança inerente à realização dos trabalhos monográficos pode usufruir de benefícios tendo em vista a compreensão por parte dos estudantes e dos professores de que estudar é uma “atitude complexa que diz respeito a participar de tudo que disser respeito à vida da universidade” (Inácio-Filho, 1995, p. 16).

Uma segunda reflexão que realizo se refere a compreender a complexidade que existe para o estudante acerca do fazer um trabalho monográfico ao término do seu curso com o objetivo de obter uma titulação. Um curso de graduação dura em média 4 a 5 anos, tal qual um curso de doutoramento. No curso de graduação, constatei empiricamente, na análise dos dados, que *o peso* do trabalho monográfico é constante desde o início do curso, tal qual para mim também o foi neste curso que agora encerro, ambos(as) os(as) estudantes compreendem por ser esse um *peso* equivalente. Sobre isso, quero refletir sobre o quanto pode ser feliz ou infeliz esse percurso acadêmico. Muitos alunos, infelizmente, não conseguem permanecer nessa caminhada e se perdem no caminho. Há o que conhecemos por “desistência”. No entanto, até que ponto a desistência reflete a impotência do discente diante do cenário que foi colocado para ele, tendo em vista suas fragilidades e limitações pessoais e acadêmicas, ou, ainda, sua incapacidade diante da inadequada condução do percurso acadêmico por seus superiores? Quais as escolhas que ele não conseguiu fazer? Sobre essas perguntas, atualmente sem respostas, eu entendo que, muitas vezes, a desistência é a única escolha possível para o aluno que está dentro de um quadro de adoecimento prolongado e que desistir é a única coisa que lhe resta forças para fazer.

O cenário então apresentado contém indícios de que os fatores de TCC convivem com a falta de escuta ativa e acolhedora nessa prática social. Essa é uma demanda que me parece recorrente, contínua e urgente tanto quando se trata dos cursos de graduação como também no interior dos cursos de pós-graduação.

5.2 Implicações da pesquisa

A citação de Paulo Freire que abre este capítulo é objeto de reflexão neste momento final do trabalho de pesquisa, tendo em vista que ele aborda sobre não ser apenas objeto da

história, mas constatar para mudar, constatar para refletir e agir no mundo e sobre o mundo. O mundo ao qual me refiro é o interior dos cursos de graduação. Constato, portanto, não para me adaptar, mas, inspirada nas palavras do autor, para refletir sobre novas possibilidades e modos de fazer.

Não há fórmula para ensinar um aluno a escrever, mas esse ensino perpassa por criar condições para que a aprendizagem aconteça. São instâncias desse processo: a instituição, o currículo, o professor e o aluno. Cada um desses tem algo que lhe cabe. Aqui, interessa-me apontar sugestões que cheguem aos professores dos cursos de graduação. Primeiro, deve-se pensar sobre o lugar que ocupa as disciplinas de TCC no currículo dos cursos; segundo: sobre a carga horária destinada à feitura desse trabalho e sobre quais disciplinas estão comprometidas com o trabalho final do curso; terceiro: sobre o que iremos fazer para criar condições para que a autoconfiança e a autoestima do estudante sejam favorecidas desde o início do curso; quarto: devemos refletir sobre se seria possível pensarmos em tipos de TCC que sejam mais acolhidos pelos estudantes e menos temidos, como, por exemplo: Memorial, Artigo, Relato de Caso, Relatório de Pesquisa, sem desmerecer a centralidade do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, sabe-se que outras formas de TCC são realizadas em diferentes contextos, como é o caso de estudantes de comunidades tradicionais, educação no campo etc., em que a escrita acadêmica não é o centro do TCC.

A carga horária das disciplinas de TCC1 e TCC2, como visto anteriormente, soma 64 horas, notadamente escassa para as demandas de trabalho requeridas para esse período, por isso, consideramos insuficiente. A carga horária do TCC1 e TCC2 somam 64 horas para o histórico do aluno. No entanto, e para o professor? Como essa carga horária é contabilizada em suas atividades semestrais? O professor, ao possuir 5 ou 10 alunos de orientação de monografia, possui abatimento de sua carga horária de aula/semestral? Onde fica a contabilidade do trabalho do professor ao orientar os trabalhos de TCC em nível de Graduação?

Tive conhecimento recentemente de que a pós-graduação em educação desta IES publicou um edital por meio do qual provoca uma aproximação entre alunos de pós-graduação e alunos de graduação. O objetivo do edital era incentivar a colaboração dos alunos da pós-graduação a coorientar os TCC dos cursos de graduação, sob a tutela dos professores orientadores. O que dizer sobre isso? 1 – é um trabalho forçado para o aluno da pós, o qual, dentre outras coisas, pode ser interessante, não sei ainda tirar conclusões sobre isso, mas pode ser objeto de futuras pesquisas. Porém, é preciso cautela, haja vista que o aluno da pós-

graduação também está ali na condição de aluno, de aprendiz, e tal qual o aluno da graduação, ele também tem um TCC a fazer, com a mesma complexidade.

Escrever pode ser a coisa mais maravilhosa que você aprenderá na Universidade. O enigmático *Ariano Suassuna* contou, certa vez, que uma mulher classificou as pessoas de seu círculo entre aquelas que já foram à Disney e aquelas que não foram à Disney. Seguindo esse entendimento, observo que, na universidade, a classificação entre os estudantes, em fase de término de curso, ocorre entre aqueles que sabem escrever e aqueles que não sabem escrever. E essa não é uma piada. Diante desse cenário, as formas de enfrentamento podem surgir de modo institucional. No entanto, o que podem fazer os professores dos cursos de graduação? Qual a responsabilidade legítima dos professores? Tendo em vista que todos os docentes são professores de escrita, qual deve ser o papel a ser desempenhado pelo docente de escrita no contexto da disciplina de metodologia científica e metodologia de pesquisa? Será possível redefinir a centralidade da escrita no currículo?

Outro aspecto que quero anunciar diz respeito à facilidade oferecida por instituições particulares de ensino superior localizadas no País, as quais oferecem ensino de graduação no formato de Educação a Distância ou Semipresencial, as quais são as chamadas “*UniEsquina*” em referência à velocidade com que se propagaram em grandes e pequenas cidades. Sabe-se que, para atrair estudantes, essas faculdades anunciam cursos de graduação sem TCC. Por curiosidade, fiz contato com a coordenação de um curso de pedagogia de uma IES instalada nessa cidade para saber informações sobre essa proposta divulgada nas mídias sociais. Quando questionados sobre a existência do TCC, a IES respondeu que não existe TCC no curso, que ao final dele o aluno faz ‘apenas um relatório e que não é TCC’. Entendo que essa condição tira do aluno a possibilidade de ser inserido em uma cultura acadêmica da pesquisa científica, pois, no caso dessa IES, a facilidade oferecida pelo curso Ead sem TCC consiste em o aluno cumprir os créditos das disciplinas e pronto, já se torna apto a adquirir o diploma referente ao curso pretendido.

5.3 Sugestões de continuidade da pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, penso que seria muito interessante pensar os motivos pelos quais a apropriação da escrita se apresenta de forma central entre os estudantes, tendo em vista que são muitas as relações de poder que envolvem as práticas de letramento na universidade. Assim, seria importante destacar quais as relações de poder que

interferem para que os discentes tenham a escrita como objeto principal ao pensarmos sobre o TCC.

Julgamos pertinente continuar as investigações acerca da relação que os estudantes constroem com o saber escrever, uma vez que se configura como um dos principais motivos pelo qual acontece a retenção de discentes nos cursos de graduação e pós-graduação. As pesquisas futuras podem se ocupar de investigar outros níveis e tipos de cursos, tendo em vista que aqui realizamos um estudo em um curso de licenciatura. Dessa maneira, a compreensão dos elementos móveis, representações e sentidos em diversos níveis e cursos contribuirão sobremaneira com a comunidade acadêmica na construção de uma proposta de ambiente institucional que favoreça o estabelecimento de uma relação satisfatória e produtiva dos estudantes com o saber escrever e com a escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso em diferentes níveis do ensino.

Sugiro que próximas pesquisas sejam direcionadas aos orientadores de monografias e aos professores de disciplinas de TCC. A percepção deles em relação à condução das orientações, bem como as relações estabelecidas com os estudantes, a valorização da escrita do aluno e as opiniões e atitudes em favor da autoconfiança e da autoestima dos estudantes poderão contribuir para melhor compreender esse cenário complexo.

Pergunto-me, portanto, qual a relação do professor orientador com a escrita acadêmica? De que maneira ele se percebe também como um escritor de TCC? Será que a relação que o professor orientador estabelece com a escrita interfere na condução da orientação e na relação que o estudante irá construir com a escrita do TCC? O quanto a escrita do professor pode ajudar o aluno em sua relação com a escrita?

Não posso deixar de citar aqui a presença cada vez mais constante da Inteligência Artificial (IA) de fácil acesso aos estudantes e apontar questões que podem inspirar investigações. Tendo em vista que Bazerman (2015) nos disse que escrever é uma tarefa nebulosa, os estudantes estão descobrindo com a presença cada vez mais fácil da IA que não precisam mais pensar para escrever. Dispor-se a organizar o pensamento para produzir a capacidade de escrever é uma tarefa nebulosa. Como motivar e mobilizar os estudantes a quererem aprender a escrever? Eu, na condição de professora, me preocupo em como lidar com isso na sala de aula. Portanto, sugiro investigações sobre o uso e a influência da Inteligência Artificial e das tecnologias digitais no contexto da escrita de monografias pelos estudantes de graduação.

E, por fim, trago questões que vou querer responder em um futuro próximo. Em que momento as reflexões sobre o *habitus escritural* descrito por Sousa (2020) estão em diálogo com a *relação com o saber escrever*? Quais disposições do *habitus escritural* se aproximam em *relação com o saber escrever*?

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ALMEIDA, L. N. S. de; MADUREIRO, M. do C. C.; DIEB, M. Letramentos acadêmicos: relações entre ensino, pesquisa e formação docente por meio da escolha do tema do trabalho de conclusão de curso (TCC). **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 16, n. 3, p. 133–150, 2024. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revista-triangulo/article/view/7134>. Acesso em: 21 maio 2024.
- MADUREIRO, M. do C. C.; ALMEIDA, L. N. S. de; SILVA, E. R. da; DIEB, M. A relação de estudantes na graduação com a prática de escrita no gênero Artigo Científico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e13465, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13465>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ATHAYDE, Eveline. **Para que sua monografia não vire um abacaxi!!!** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 122p. (Coleção Educadores)
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 37. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Entrevista para o Ceale**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yM6mkDap_Js&ab_channel=Ceale-FaE%2FUFMG. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARRE-DE MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. In: BARRE-DE MINIAC, Christine. (org.). **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, 2002, p. 29-40.
- BARRE-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Filol. linguist.** [S. l.], n. 8, p. 203-219, 2006.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. **Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques**. Nouvelle édition, revue ET augmentée. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2015.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, Charles. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-46.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da Ação Letrada**. Trad. de Adail Sobral, Angela Paiva Dionísio, Judith Hoffnagel e Pietra Acunha. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAZERMAN, Charles. Criando identidades em um mundo intertextual. *In*: DIEB, Messias (org.). **A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 115-131.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 44. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país**. 2003-2014. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Trad. de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CARDOSO, Inês; PEREIRA, Luísa Álvares. Inovar no ensino da Língua: a construção de uma relação positiva com a escrita. **Revista Órbita Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 2 maio-ago. 2014.

CARDOSO, Inês; PEREIRA, Luísa Álvares; LOPES, Célia da Graça; LOPES, Rui Patrício Andrade Pereira. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e 180889, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZSFYBzGdcgsYwHg96t7sFhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Trad. de Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias. (org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. [S. l.]: CIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 13, jan/jul. 2012.

CHARLOT, Bernard. Entrevista: Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/879>. Acesso em: 12 nov. 2024.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. [S. l.]: Dicio, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 21 maio 2024.

DIEB, Messias. **Educação infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber**. 29ª Reunião Anual da ANPED Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1774-int.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DIEB, Messias. **O letramento acadêmico e a relação de estudantes do PET com a atividade de escrita na UFC**. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

FERNANDES DE PAULA, D. C. A questão da identidade na escrita acadêmica. **Scripta**, v. 21, n. 43, p. 86-104, 22 dez. 2017.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 463-480, maio 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2155/1551. Acesso em: 13 out. 2020.

FIAD, Raquel Salek. Writing teaching and research: academic literacy and ethnography. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

FISCHER, Adriana. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Trad. de Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FRANKLIN, Sue Ellen Guimarães dos Santos. **Aprender a (re)escrever: o processo de construção do habitus escritural acadêmico de estudantes ingressantes do curso de pedagogia da UFC**. 2023. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; SOUZA, Sonia Kramer (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLOSSÁRIO Ceale. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2619-2629, ago. 2016.

HARPER, Babette, et al. **Cuidado, Escola!** 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LEA, Mary; STREET, Brian. **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teoria e aplicações: *The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications*, 2014.

LILLIS, Theresa. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. p. 15-58. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024

MADUREIRO, M. C. C. Os caminhos que percorri e as atividades de escrita no Programa de Monitoria Acadêmica: bases para a formação docente. In: DIEB, Messias; ALMEIDA, Larissa. (org.). **Trajetórias de Escrita: acessando mundos letrados**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 01, p. 75-85

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> Acesso em: 18 maio 2023.

ODDONE, I.; RÉ, A.; BRISNTE, G. **Esperienza operaria, coscienza di classe e psicologia del lavoro**. Torino: Otto, 2008.

- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método: Conferência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. Concepções sobre a escrita acadêmica de estudantes do ensino superior. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 125–139, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3751>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Maria de Lourdes Ferreira. Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOUSA, José Edilmar. **A relação entre a formação inicial e as trajetórias de incorporações de habitus de escrita de estudantes de Pedagogia**. 2020. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. Lingüíst. Port.**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- STREET, B. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics, UPenn**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.
- STREET, B. ‘Academic Literacies approaches to Genre’? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.